

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

JOÍSE FERNANDES DE JESUS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A INSERÇÃO/INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA**

**Vitória
2014**

JOÍSE FERNANDES DE JESUS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A INSERÇÃO/INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação Física.

Orientador: Professor Dr. André da Silva Mello

Vitória

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Jesus, Joíse Fernandes de, 1970-
J58r Representações sociais de professores sobre a
inserção/intervenção pedagógica da educação física na
educação infantil de Serra / Joíse Fernandes de Jesus. – 2014.
124f. : il.

Orientador: André da Silva Mello.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e
Desportos.

1 . Representações sociais. 2. Educação física. 3. Educação
de crianças. 4. Currículos. 5. Professores de educação física. I. Mello, André da
Silva. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e
Desportos. III. Título.

CDU: 796

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Ernestina,
meu irmão Anderson e meu filho Henrique.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que esta à frente de tudo em minha vida.

Com grande admiração e carinho ao meu orientador André da Silva Mello, exemplo de força, sensibilidade e fé. Pela sua dedicação, seriedade, incentivo e responsabilidade, principalmente nos momentos mais difíceis ao longo dessa jornada.

Meus agradecimentos a todos do PROTEORIA: Juliana Cassani, Amanda De Pianti, Igor Câmara, Marcela Bruschi, Érika Bolzan, Livia Carvalho, Grasiela Poleze, Wagner dos Santos, Omar Schneider e os demais do grupo.

Meus agradecimentos aos membros da Banca Examinadora Késia Nunes e Amarílio Ferreira Neto pelas importantes contribuições no processo de minha dissertação.

Aos professores e gerencia da Prefeitura Municipal de Serra, à atenção e contribuição para a realização deste trabalho.

Ao meu filho Henrique, que nesses dois anos pude contar com sua compreensão, paciência, valorização, incentivo e amor.

A minha família que mesmo longe, especialmente minha mãe Ernestina e meu irmão Anderson, que sempre estiveram ao meu lado me incentivando na realização de mais essa etapa da minha vida.

Ao meu companheiro Márcio Miranda que esteve ao meu lado desde o momento da preparação para o ingresso no mestrado e durante todo o processo.

A todos os meus amigos e companheiros de profissão, pela torcida e apoio.

RESUMO

Identifica e analisa as representações sociais de professores sobre a inserção/intervenção da Educação Física no contexto da Educação Infantil de Serra/ES. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter descritivo-interpretativo, que utilizou entrevistas semiestruturadas e de elite como fontes na produção dos dados. Foram realizadas entrevistas com 12 professores efetivos (amostra que corresponde a 60% da população total de docentes de Educação Física que atuam nesse nível de ensino) realizada no ano de 2012, e com a gerente de Educação Infantil do município, realizada no ano de 2013. Os dados foram interpretados pela Análise do Conteúdo, considerando o contexto sociointeracional em que foram produzidos. As representações sociais, geradas nas atividades comunicativas de diferentes comunidades discursivas, são estruturas psicológicas que os indivíduos utilizam para pensar ou agir em diferentes situações do cotidiano (MOSCOVICI, 2003). Elas correspondem a um saber prático, que os sujeitos mobilizam para lidar com a sua realidade. Os dados analisados evidenciam que a Educação Física foi inserida na Educação Infantil do município para atender a uma demanda legal, relacionada à necessidade de planejamento das “professoras regentes”. Parcela significativa dos professores foi para a Educação Infantil contra a própria vontade, como única alternativa para complementar a sua carga horária, gerando resistências e incompreensões acerca das especificidades das crianças e das instituições destinadas a sua educação. As perspectivas pedagógicas adotadas pelos professores não foram concebidas para esse nível de ensino ou estão ancoradas na ideia de criança como ser universal, com princípios fixos de desenvolvimento, divergindo da noção de sujeito histórico, preconizado pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2013). A inserção da Educação Física no contexto pesquisado gerou algumas tensões, como as disputas por espaços físicos e profissionais e a incompreensão do papel do professor desse componente curricular nos CMEIs. Contudo, as experiências na Educação Infantil vêm contribuindo para a resignificação das representações iniciais, favorecendo a construção de leituras positivas desse contexto de atuação docente.

Palavras-chave: Representações Sociais. Educação Física. Educação Infantil.

ABSTRACT

Identifies and analyzes the social representations of teachers on the inclusion/intervention of Physical Education in the context of early childhood education from Serra, ES. This is a qualitative study, with descriptive and interpretive approach, which used semi-structured and elite interviews as sources in compiling the data. Interviews were held with 12 permanent teachers, sample corresponding to 60% of the total population of the Physical Education teachers working at this level of education, and the manager of Childhood Education of the municipality. The data were interpreted by Content Analysis, considering the social-interactional context in which they were produced. Social representations, generated in communicative activities of different discourse communities, are psychological structures that individuals use to think or act in everyday situations (MOSCOVICI, 2003). They correspond to a practical knowledge that subjects mobilize to deal with their reality. The data analyzed evidence that physical education was inserted in Early Childhood Education of the municipality to serve a lawsuit related to the planning necessity of the "regents teachers." Significant portion of teachers gone work for Early Childhood Education against their will, as the only alternative to complement their workload, generating resistance and misunderstandings about the specificities of children and institutions set for their education. Pedagogical perspectives adopted by teachers were not designed for this level of education or are anchored in the idea of children as a universal being, with fixed principles of development, unlike the notion of historical subject, as recommended by the Child Education Curriculum Guidelines (2013). The inclusion of physical education in the research context has generated tensions, as the struggle by physical and occupational spaces and misunderstanding of the role of the teacher in this curricular component in CMEIs. However, experiences in Early Childhood Education are contributing to the redefinition of the initial representations, favoring the construction of positive readings of this context of teaching practice.

Keywords: Social Representations. Physical Education. Early Childhood Education.

LISTA DE SIGLAS

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EF – Educação Física

EI – Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação

RNCEI – Referencial Nacional para a educação Infantil

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

CAPITULO I

1.1 INTRODUÇÃO.....	12
1.2 QUESTÃO NORTEADORA	15
1.3 OBJETIVOS.....	16
1.4INTINERÁRIO DA PESQUISA.....	16

CAPITULO II: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 18

2.1 CONSTITUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	18
2.2 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA SUBJACENTES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	33

CAPITULO III: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO 44

3.1 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PRODUÇÃO DOS DADOS	48
3.2 O PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	50

CAPITULO IV: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE

SERRA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES 53

CONSIDERAÇÕES FINAIS 75

REFERÊNCIAS 80

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista com a gerente de Educação Infantil do município de Serra⁸⁸

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 93

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevistas com os Professores de

Educação Física de Serra.....	94
APÊNDICE D – Categorização dos Dados	95
ANEXO	
ANEXO A – Edital de Remoção	116

CAPÍTULO I

1.1 INTRODUÇÃO

A presença da Educação Física como componente curricular da Educação Infantil vem se ampliando desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que estabelece esse nível de ensino como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Segundo o Art. 29, da Lei 9.394/96, a função da Educação Infantil, em consonância com a ação da família e da comunidade, é contribuir para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996).

Como atribuição da gestão pública municipal¹, a oferta da Educação Física na Educação Infantil vem ocorrendo de maneira gradativa e não linear nos diversos municípios brasileiros. No caso específico do Espírito Santo, as pesquisas coordenadas por Côco (2013) indicam a inserção da Educação Física em 62% dos municípios do Estado. Essa inserção, contudo, se efetiva de diferentes maneiras². Em Vitória, por exemplo, os professores são concursados para trabalhar especificamente na Educação Infantil e são denominados “dinamizadores”³. Já na Serra, foco desta pesquisa, muitos professores atuam nesse nível de ensino como forma de complementar a sua carga horária, que possui maior parte destinada ao Ensino Fundamental. Poucos são aqueles que têm dedicação exclusiva à Educação Infantil.

Não obstante as questões de natureza administrativa, a dimensão pedagógica também se apresenta como um desafio para a consolidação da Educação Física no contexto da Educação Infantil. A organização curricular é um dos dilemas, pois como inserir essa área do conhecimento de maneira articulada às outras áreas, buscando superar uma abordagem fragmentada e disciplinar, em consonância com as especificidades das rotinas que demarcam o cotidiano das instituições infantis?

De acordo com a Resolução nº 05/2009, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009), essa inserção deve ocorrer no diálogo com outras áreas do conhecimento que compõem o currículo da Educação Infantil, considerando a criança como sujeito histórico e de direitos, socialmente situado, que age de maneira criativa e ativa no seu próprio processo de

¹ Artigo II, inciso 4, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996).

² Côco (2013) aponta que a inserção dos professores de Educação Física nas instituições públicas de Educação Infantil do Espírito Santo ocorre de diferentes maneiras. Alguns professores possuem dedicação exclusiva para atuar nesse nível de ensino, enquanto outros estão nesse contexto como forma de complementar as cargas horárias. Alguns são efetivos nos cargos que ocupam, enquanto outros trabalham em regime de contratos temporários. Alguns atuam exclusivamente em uma única escola, enquanto outros são itinerantes, atuando em duas ou mais instituições, dentre outras singularidades.

³ Andrade Filho (2013) contesta essa designação, afirmando que ela foi externamente atribuída aos professores e acarreta prejuízos às suas identidades profissionais.

socialização. Para Sayão (2002a), o trabalho da Educação Física na Educação Infantil deve articular diferentes áreas de conhecimentos, profissionais e práticas pedagógicas.

Além disso, Andrade Filho (2013) alerta que os pressupostos teórico-metodológicos⁴ que vêm orientando as ações dessa disciplina no contexto da Educação Infantil não contemplam as especificidades das crianças de 0 a 5 anos e nem as singularidades das instituições de educação a elas destinadas. Esse autor afirma que não existe uma “Educação Física Infantil”, pois os modelos de operar desse componente curricular não foram concebidos para essa etapa da Educação Básica.

Embora concordemos com o autor de que não há uma prática pedagógica sistematizada e amplamente difundida, que atenda às especificidades das crianças e das instituições destinadas à sua educação, identificamos muitas experiências que vêm ocorrendo nas escolas de Educação Infantil. Essas experiências, socializadas em congressos e seminários no campo da Educação Infantil⁵, e também veiculadas por meio da produção acadêmica⁶, dão visibilidade às produções que ocorrem no cotidiano das aulas de Educação Física nas escolas da pequena infância, e que estão pautadas em outros pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos.

Pelo exposto, percebemos que, apesar da incontestável ampliação da oferta da Educação Física na Educação Infantil, muitos são os desafios para efetivação de práticas pedagógicas desse componente curricular convergentes com perspectivas de infância e de educação que concebem as crianças como “sujeito de direitos”, produtoras de cultura e protagonistas do seu próprio processo de socialização. Esses desafios aumentam nas redes municipais em que a presença da Educação Física na Educação Infantil é um fenômeno recente, como é o caso de Serra, contexto desta pesquisa, exigindo dos gestores e pesquisadores a compreensão das contingências locais e das diferentes racionalidades dos sujeitos para a ação.

Interessa-nos compreender o processo de inserção e intervenção da Educação Física na rede pública de Educação Infantil de Serra, município que, recentemente, em 2012, incorporou essa área do conhecimento em sua dinâmica curricular.

Por atuar na referida rede, vivencio de perto questões correlatas a essa inserção, sendo por elas afetada. Um dos desafios apresentados foi a extinção do cargo de coordenador de área. Na Educação Física, essa extinção trouxe muitas dificuldades, pois a maioria dos professores

⁴ As perspectivas psicomotoras e desenvolvimentistas, que concebem as crianças como sujeitos universais, com princípios fixos de desenvolvimento, e a concepção crítico-superadora, ancorada no materialismo histórico e dialético têm orientado as práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil (ANDRADE FILHO, 2011; MELLO; SANTOS, 2012).

⁵ Como exemplos, podemos citar o II Seminário de Educação Física, Artes e Pedagogia na Educação Infantil da Grande Vitória, ocorrido na UFES, outubro de 2012 e o II Simpósio de Educação Infantil: políticas, cotidianos e formação, ocorrido na UFES, novembro de 2012.

⁶ Rosa (2014); Rangel, Nunes e Côco (2013); Klippel (2013); Mello e Santos (2012); Andrade Filho e Schneider (2008).

não tinha experiências em trabalhar com a Educação infantil, como se evidencia no excerto de fala da gerente de Educação Infantil do município de Serra:

[...] outro desafio foi que muitos profissionais nunca trabalharam na Educação Infantil, pois muitos vieram de EMEFs ou saíram da universidade, passaram no concurso e nunca trabalharam (Lúcia⁷ – Novembro de 2013).

Percebemos que, por pressões legais e demandas sociais, a Educação Física foi inserida na Educação Infantil do município de Serra, como ressalta a gerente de Educação Infantil do município:

No final de 2011 veio o *boom* da lei e aí tivemos que contratar profissionais. Até porque os próprios profissionais acabaram cobrando, já que Vitória tinha outras áreas do conhecimento na Educação Infantil e Serra não (Lúcia – Novembro de 2013).

Contudo, as bases epistemológicas e teórico-metodológicas que dão suporte ao trabalho pedagógico não foram suficientemente discutidas, trazendo incertezas e ambiguidades para o trabalho do professor, que se vê, de repente, imerso em um contexto novo e ameaçador.

É nesse contexto, marcado por incertezas e instabilidades, que se delineia o objeto desta pesquisa: as representações sociais de professores sobre a inserção/intervenção pedagógica da Educação Física na Educação Infantil de Serra.

As Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003) são formas de agir e pensar, geradas nas atividades comunicativas de determinados grupos sociais. Elas correspondem a um saber prático, que os indivíduos utilizam para situar-se no mundo, constituindo-se, dessa forma, como fonte de referência do pensamento e da prática. De acordo com Souza Filho (1995), é preciso verificar o estado atual em que o objeto das representações sociais se encontra, podendo ser analisado como processo em constituição ou como produto em mutação.

No caso específico deste estudo, o objeto das representações sociais está em processo de constituição, uma vez que a presença da Educação Física na Educação Infantil do município de Serra é algo recente. Para Moscovici (2003, p 16), a cultura “detesta ausência de sentidos”, por isso tendemos a aproximar tudo o que é estranho àquilo que nos é familiar.

Assim, muitas vezes, por estarem em um contexto diferente, alguns professores constroem suas representações sociais sobre a Educação Infantil ancoradas em pressupostos que já possuem e que, na maioria dos casos, não estão associados às especificidades das crianças de 0 a 5 anos e nem às singularidades das instituições de ensino responsáveis pela sua educação. Suas práticas para o trabalho na Educação Infantil são construídas a partir de experiências adquiridas em outros níveis de ensino.

⁷ Nome fictício

Portanto, compreender as representações sociais dos professores de Educação Física de Serra sobre a inserção/intervenção desse componente curricular na Educação Infantil é pressuposto fundamental para qualificar as práticas pedagógicas nesse contexto, superando as possíveis lacunas e reafirmando os eventuais avanços.

1.2 QUESTÃO NORTEADORA

Quais são as Representações Sociais que professores de Educação Física de Serra possuem acerca da inserção/intervenção pedagógica desse componente curricular na Educação Infantil do município?

1.3 OBJETIVOS

- a) Analisar o processo de constituição das instituições de Educação Infantil no Brasil, as concepções de infância que lhe deram suporte e a inserção da Educação Física nesse contexto, pois compreendemos que a relação entre esses fatores impacta nas representações sociais presentes sobre a criança e a sua educação;
- b) Compreender as Representações Sociais dos professores de Educação Física sobre a inserção/intervenção pedagógica dessa componente curricular na Educação Infantil de Serra/ES;
- c) Discutir os desafios encontrados pelos professores de Educação Física para a atuação na Educação Infantil do município.

1.4 ITINERÁRIOS DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, trilhamos o seguinte percurso:

No Capítulo I, contextualizamos e delimitamos o objeto do estudo, apresentamos a questão norteadora, os objetivos da pesquisa, bem como o seu itinerário.

No Capítulo II, a *Educação Física na Educação Infantil*, focalizamos o processo de constituição das instituições destinadas à educação da pequena infância no Brasil, explicitando as concepções de infância subjacentes às suas práticas pedagógicas. Também discutimos a

inserção da Educação Física nesse contexto, pois consideramos que a inter-relação desses fatores impacta nas representações sociais presentes sobre a criança e a sua educação.

No Capítulo III, denominado *Percurso teórico-metodológico*, apresentamos a perspectiva metodológica adotada na pesquisa e os pressupostos das Representações Sociais que deram suporte teórico às análises aqui desenvolvidas. Posteriormente, apresentamos os instrumentos utilizados na produção dos dados e os processos empreendidos em sua análise e interpretação.

No Capítulo IV, intitulado *Representações Sociais dos professores de Educação Física sobre a Educação Infantil de Serra*, delineamos o perfil dos sujeitos da pesquisa e procedemos à análise e à interpretação dos dados, em diálogo com os referenciais teóricos que orientam este estudo. As representações analisadas incidem sobre três aspectos centrais, que se relacionam entre si: o processo de inserção da Educação Física no município pesquisado, as opções pedagógicas que dão suporte às práticas dos professores e as tensões entre profissionais de diferentes áreas do conhecimento presentes nesse contexto.

Por fim, apresentamos as considerações finais, em interface com os objetivos propostos e trazemos as referências e os anexos/apêndices utilizados nesta pesquisa.

CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, discutimos o processo de constituição das instituições de Educação Infantil no Brasil, com foco nas concepções de infância subjacentes às suas práticas pedagógicas. Também abordamos a inserção da Educação Física nesta etapa de ensino da Educação Básica, pois compreendemos que esses fatores, articulados entre si, impactam nas representações sociais presentes sobre a infância e a sua educação.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Por séculos, a educação das crianças foi de responsabilidade exclusiva da família, cabendo a ela promover o desenvolvimento, a formação e aquisição cultural dos seus filhos. Com o “nascimento” da indústria moderna, ocorreram mudanças nos modos de vida das famílias, provocando toda uma reorganização social. A mulher entra no mercado de trabalho, a responsabilidade de cuidar da casa e dos filhos passa a ser dividida com a nova demanda de emprego, necessitando que as mães da “era industrial” deixassem os seus filhos com outras mulheres, que não estavam nas fábricas.

Novos espaços foram criados para atender às crianças na ausência da mãe, proporcionando a elas cuidados com a alimentação, saúde e higiene. Em virtude dessas demandas sociais, surgem as primeiras instituições destinadas à infância na Europa e nos Estados Unidos, com objetivos de cuidar e proteger as crianças. Como afirma Kuhlmann Junior (1998, p. 16):

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção e, é claro, com a história das demais instituições educacionais.

As instituições destinadas à educação das crianças pequenas se propagaram, em escala global, na segunda metade do Século XIX. No Brasil, observamos a criação de diferentes instituições voltadas ao atendimento infantil. Nas primeiras décadas do Século XVIII, sobressai a “Roda de Expostos”, cujo objetivo era acolher as crianças abandonadas e desamparadas.

O sistema da “Roda de Expostos” perdurou de 1726 a 1950, configurando-se como a instituição de assistência à criança abandonada de maior impacto social no Brasil. Ele se originou na Europa Medieval, no Século XII, e funcionava da seguinte maneira, como descreve Marcílio (2006, p. 57): “[...] sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou em uma janela. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criança que rejeitava”. A roda de expostos foi o sistema de maior longevidade no trato das crianças abandonadas no Brasil:

A roda de expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa história. Criada na Colônia

perpassou e multiplicou-se no Período Imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950. Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema de roda dos rejeitados (MARCÍLIO, 2006. p. 53).

A Roda de Expostos, além do caráter assistencialista, era também missionária e se configurou como um fenômeno essencialmente urbano. No Século XVIII, durante o período Colonial, três cidades implantaram esse sistema: Salvador, Rio de Janeiro e Recife. No início do Século XX, a maioria das Rodas de Expostos havia desaparecido, permanecendo apenas nas maiores cidades brasileiras, como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Salvador (MARCÍLIO, 2006).

Historicamente, a constituição das instituições infantis no Brasil foi pautada na perspectiva assistencialista, articulando interesses políticos, econômicos, médicos, religiosos e jurídicos, elaborados sob três dimensões estruturantes: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

A dimensão jurídico-policial objetivava o controle e a ordem social e destinava-se, sobretudo, à classe trabalhadora e aos seus filhos, que eram vistos de forma preconceituosa como ameaça às elites políticas e econômicas. A assistência dada às crianças pobres visava à formação do caráter e tinha uma conotação moral, uma forma de prevenção para que elas não enveredassem pelo caminho da criminalidade, do alcoolismo e da prostituição. A guarda das crianças impedia que elas ficassem na rua, afastando-as da criminalidade: “[...] a guarda, então, era vista como um elemento ativo de educação dessas crianças” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 83).

A influência médico-higienista tinha como foco principal o combate à mortalidade infantil e assistência às crianças provenientes das famílias de baixa renda, por meio de ações como a vacinação, a alimentação, a oferta de moradia, de educação e o combate à disseminação de doenças. Era uma “educação profilática” que, pautada na política sanitária, buscava a assepsia social das crianças carentes.

A dimensão religiosa, assim como a perspectiva jurídico-policial, possuía uma conotação moralista, mas, diferentemente desta, que estava centrada na criminalização da criança pobre, concebia os valores espirituais como meio de proteção das mazelas sociais. A Igreja Católica foi o principal agente dessa dimensão e era concebida como a “[...] única instituição capaz de salvar a ordem social e fazer a felicidade dos povos” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 95). As políticas médico-higienista e jurídico-policial foram importantes para a extinção da “Roda de Expostos” no Brasil.

Por volta de 1860, foram instauradas dezenas de instituições de proteção à criança, como: a Casa dos Educandos Artífices, no Maranhão; o Instituto dos Menores Artesãos, no Rio de

Janeiro; o Asilo da Infância Desvalida, em Niterói; também colônias agrícolas em diversos municípios do estado do Rio de Janeiro (MARCÍLIO, 2006). Os projetos desenvolvidos para o atendimento infantil se diferenciavam entre crianças negras, de baixo poder aquisitivo, e o atendimento às crianças brancas, pertencentes à elite. Diferenciavam-se também pela falta de interesse administrativo às condições das crianças pobres (KRAMER, 2003).

Nesse contexto, observamos que as instituições para atender às crianças pequenas se constituíram de diferentes formas, variando de acordo com a sua finalidade social, público-alvo e faixa etária abordada. O processo de constituição dessas instituições, ao longo da história, “[...] é correlato ao movimento ocorrido no cenário internacional e, no que diz respeito aos seus objetivos, elas assumem uma conotação autoritária com as classes populares” (KLIPPEL; MELLO, 2012, p. 23).

Havia, portanto, uma articulação para o atendimento às crianças de forma restrita e isolada. As estratificações sociais estiveram presentes nessas instituições de assistência à infância em vários países. Segundo Kuhlmann Júnior (1998, p. 24):

As infâncias burguesa e aristocrata são muito mais conhecidas: os tratados de medicina e de educação, a correspondência privada, os retratos da família, deixaram numerosos traços indicadores das atitudes, dos cuidados, da educação e dos sentimentos [...] a infância privilegiada recebeu mais atenção com o estímulo à maternidade [...] com os novos métodos pedagógicos, em substituição ao ensino pelas lágrimas da palmatória.

Ao contrário da classe burguesa, o autor revela que as referências encontradas em registros expressam preconceito à adoção de procedimentos de uma educação autoritária, ao mencionar as classes populares. Esse tipo de tratamento caracterizou-se uma educação assistencialista, destinada às crianças provenientes das classes trabalhadoras, marcado pela baixa qualidade do trabalho pedagógico. Tinha como objetivo conformar os indivíduos para permanecerem no lugar social em que estavam inseridos, oferecendo, portanto, uma educação moral e não intelectual. Sobre o caráter assistencialista das instituições infantis, Kuhlmann Júnior (1999, p. 54) pondera que:

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma *proposta educacional* específica para este setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia de submissão.

Destarte, a infância das crianças de maior poder aquisitivo teve uma atenção diferenciada em relação à infância das crianças pobres, no que se refere, principalmente, aos cuidados educacionais. Para atrair as famílias abastadas, as instituições privadas utilizavam o termo

“pedagógico”, para se diferenciarem da educação oferecida às crianças pobres, que frequentavam as creches.

De acordo com Klippel (2013, p. 28), “[...] no final do Século XIX, surge no Brasil a ideia de ‘Jardim de Infância’, recebida com entusiasmo pela elite, que não queria seus filhos junto aos filhos dos operários”. Segundo Kramer (2006), no Brasil, a concepção de pré-escola como Jardim de Infância surgiu com o movimento da Escola Nova, nas décadas de 1920 e 1930, e foi utilizada até os dias atuais.

Kuhlmann Junior (1998) relata que, dentre as instituições privadas de educação pré-escolar, destacaram-se: o Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875, no Rio de Janeiro; a Escola Americana, fundada em 1877, em São Paulo; e, no setor público, o Jardim de Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, fundado em 1896 e frequentado pelos filhos da elite paulistana.

No Século XX, o modelo de assistência à infância passa por profundas transformações e novas instituições destinadas a ela são criadas. Época que se registram as primeiras propostas de instituições pré-escolares associadas às fábricas no Brasil. Como marco desse período, é criada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), primeira instituição infantil para os filhos de operários. Outras creches também surgiram na mesma época, dentre elas: a Companhia de Tecidos Aliança, do Rio de Janeiro; a Vila Operária Maria Zélia, em São Paulo; o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, do Rio de Janeiro (IPAI), que foi a entidade mais importante desse período (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

O processo de constituição das creches é correlato à industrialização no Brasil, pois os operários reivindicaram melhores condições de trabalho. Dentre elas, pediam espaços nos quais os seus filhos pudessem ser cuidados e educados, enquanto os pais cumpriam a sua jornada de trabalho. De caráter exclusivamente assistencialista, as creches preenchiam a necessidade da classe trabalhadora e o cuidar era a atividade principal dessas instituições:

A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino. Entretanto, considerado não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantrópicos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 86).

Kuhlmann Junior (1998) afirma que as instituições de educação infantil foram concebidas com “uma moderna proposta científica”, termo utilizado para exaltar o progresso e a expansão industrial. A creche, para crianças de 0 a 3 anos de idade, foi criada em substituição ou oposição à Roda de Expostos. Não se pode considerá-la como uma iniciativa independente

das escolas maternas ou dos jardins de infância de proposta assistencialista, pois o atendimento educacional à infância de 0 a 6 anos contemplava as duas iniciativas.

Com o aumento e aceleração do processo de industrialização, foram criadas várias instituições para o atendimento à infância. Esse fato ocorreu devido aos interesses políticos e econômicos das elites, que passaram a se preocupar com as crianças pequenas, pois elas eram vistas como um adulto em potencial e promessa para o setor produtivo.

Nesse período, também surgiram diversos órgãos destinados à assistência à infância, envolvendo os Ministérios da Saúde, Previdência e Assistência Social, Justiça e Educação, dentre eles: Departamento Nacional da Criança; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN); Serviço de Assistência a Menores (SAM) e Fundação Nacional do Bem-Estar (FUNABEM); Legião Brasileira de Assistência (LBA) e Projeto Casulo; Ação do Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF); Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) e Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) (KRAMER, 2003).

Segundo Kramer (2003), a criação dessas instituições acabou resultando na fragmentação ao atendimento da criança no Brasil, pois surgiam e se extinguíam sem planejamentos e funções determinadas. Esse fato era identificado nos órgãos que tinham a mesma finalidade: “[...] problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões de saúde, ora do ‘bem-estar’ da família, ora da educação” (KRAMER, 2003, p. 87).

A década de 1970 é marcada por movimentos sociais que reivindicam das políticas governamentais o reconhecimento e a ampliação da Educação Infantil para todas as crianças pequenas:

O final da década de 1970 e a década de 1980 foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 88).

A Constituição Federal de 1988 foi um marco dessas reivindicações. Em decorrência da mobilização de diversos setores da sociedade, que objetivaram afirmar o direito da criança a uma educação de qualidade, “[...] a Educação Infantil é reivindicada por vários setores da sociedade civil como dever do Estado, que, até então, não havia se comprometido legalmente com essa função” (KLIPPEL; MELLO, 2012, p. 30).

Somente após a promulgação da Constituição de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido e colocado em prática, por meio do artigo 208, inciso IV (BRASIL, 1988). “[...] pela primeira vez na história, uma constituição do Brasil faz referências aos direitos específicos das

crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001, p. 17). Segundo as autoras, a nova carta constitucional representa um avanço rumo a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento da criança, além de garantir não só o amparo, mas também a educação, pois supera o caráter assistencialista presente durante muito tempo nas instituições dedicadas à pequena infância.

Aos municípios é dada autonomia na gestão da Educação Infantil, sendo esta prioritária, juntamente com o Ensino Fundamental, cabendo ao Governo Federal e aos estados da nação a cooperação técnica. Para Campos, Rosemberg e Ferreira (2001, p. 20):

[...] as novas obrigações para o sistema educacional, decorrentes da constituição, não são poucas. Desde a coleta de dados estatísticos, passando pelas legislações complementares, até as prioridades no planejamento e implementação de políticas educacionais, a creche e a pré-escola não poderão mais deixar de serem incluídas, ao lado dos demais níveis de ensino [...] todas as instituições educacionais que atendam crianças de 0 a 6 anos, sejam lucrativas, sejam sem fins lucrativos, recebendo ou não recursos públicos, devem ser objeto de supervisão e fiscalização oficiais.

Posteriormente à Constituição de 1988, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-Lei nº 8.069/90), que afirma os direitos das crianças e dos adolescentes e os protege (BRASIL, 2002). Além desse estatuto, as crianças de 0 a 5 anos de idade são contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96), que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no Brasil (BRASIL, 1996). Esse fato “[...] determinou que as creches e pré-escolas deixassem de ser vinculadas às Secretarias de Assistência Social ou de Saúde e passaram a ser vinculadas às Secretarias de Educação” (CERISARA, 1999, p. 14). Em 2013, houve uma alteração da LDB⁸ em relação à Educação Infantil, tornando a matrícula obrigatória para as crianças a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2013).

Além disso, a Educação Infantil é contemplada: nos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 1998); e, recentemente, nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2009, por meio do parecer CNE/CEB nº 20/09.

As DCNEIs foram elaboradas juntamente com educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, expondo suas preocupações e anseios acerca da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010). É um instrumento que tem por objetivo estruturar e

⁸ Art. 4º inciso I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Inciso acrescido pela Lei nº 12.796, de 2013).

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

organizar ações educativas com qualidade, nas instituições que atendem a crianças de 0 a 5 anos de idade.

A Resolução CNE/CEB nº 05/09, em seu Artigo I, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização de propostas pedagógicas para esse nível de ensino. Esses documentos estabelecem a base nacional comum, orientando a organização dos projetos pedagógicos de todas as redes de ensino brasileiro (BRASIL, 2009).

Além desses documentos, foi aprovado em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê infraestrutura para as instituições de educação infantil e define metas no atendimento para creches e pré-escolas em nível nacional (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006). O Plano Nacional de Educação⁹ atualmente passa por uma nova revisão para os anos de 2011-2020. Foi enviado pelo Governo Federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. O novo plano apresenta dez diretrizes e vinte metas e inclui os alunos com deficiência, alunos da zona rural, indígenas, quilombolas e alunos em situação de liberdade assistida.

O Ministério da Educação tem publicado vários documentos. Dentre eles, um referencial relacionado à Educação Infantil com 26 publicações, nos quais trata das políticas educacionais, gestão, infraestrutura, organização, funcionamento, qualidade, avaliação, formação de professores e orientações pedagógicas para este nível de ensino.

Todos esses documentos sinalizam outro cenário para a política Nacional de Educação Infantil, construindo uma nova identidade e buscando orientar o trabalho dentro dessas instituições:

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013, p. 81).

Historicamente, a construção de creches e pré-escolas no Brasil se constituiu de forma diferente no que se refere à classe social da criança, fato que ocasionou uma fragmentação da educação no atendimento nas instituições: o cuidar estava relacionado às necessidades fisiológicas da criança (como higiene e alimentação) e o educar se relacionava à educação intelectual. Sendo que o primeiro era oferecido às crianças pobres e o segundo às crianças com condição social privilegiada.

Diante do exposto, um dos grandes desafios da Educação Infantil atualmente é a estruturação e a organização curricular que contemplem as competências específicas de cuidar e educar as

⁹ Fonte: www.portal.mec.gov.br

crianças pequenas, considerando as diferentes formas das quais elas se apropriam e constroem conhecimentos. Independente do tipo de instituição que atende a essas crianças seja pública ou particular, ou camada social, pensar em uma proposta para a educação infantil é romper com essa fragmentação, pois há em nossa sociedade um entendimento de que as instituições de educação infantil se constituem somente espaços para o atendimento assistencialista.

As creches e pré-escolas públicas e/ou particulares têm como responsabilidade cuidar e educar as crianças de 0 a 5 anos de idade, e que elas sejam atendidas por profissionais formados especificamente para trabalhar com essa faixa etária e habilitados para suprir suas necessidades (BRASIL, 2009).

Faria (2005) nos alerta que os objetivos relacionados ao cuidar e ao educar não se limitam somente a essa finalidade, ou seja, não quer dizer que as instituições de educação infantil “[...] também não tenham o objetivo, como a escola, de reproduzir e coagir, e também de transformar e libertar e, como toda educação, tem sempre o objetivo de cuidar” (FARIA, 2005, p. 1020).

Portanto, o atendimento não se caracteriza apenas no assistir, contudo, ele é necessário e indispensável nessas instituições. Se partirmos da compreensão de que tudo é conhecimento e que o processo de educar abarca todas as experiências das crianças (seja nas atividades relacionadas à escrita, linguagem, brincadeiras ou durante a higiene), esses momentos do “cuidar” se configuram como momentos de aprendizagem.

Diante do exposto, Cerisara (1999) constata que a constituição de 1988 e a LDB de 1996 contribuíram para compreender a concepção das instituições de Educação Infantil. A dicotomização entre cuidar e educar precisava ser superada a partir de propostas que atendessem às especificidades do trabalho nesta faixa etária de forma indissociável.

Outro fato a destacar é a visão, que ainda não foi superada, da criança como ser incompleto, inacabado e imaturo. Muitas instituições ainda não reconhecem a infância como categoria social, do tipo geracional, com interesses, necessidades e possibilidades típicas do seu desenvolvimento. Contudo, “[...] algumas escolas de Educação Infantil têm procurado romper com essa racionalidade adultocêntrica” (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 69).

As assertivas nos revelam que a constituição dos espaços de atendimento à infância tem acontecido em meio a diálogos e debates. Neira (2008, p. 62) afirma que:

Por essa razão, constata-se nos diversos espaços de debate da Educação Infantil (Secretarias de Educação, congressos, escolas, universidades), a emergência de discursos em defesa do reconhecimento e da valorização do patrimônio infantil da cultura corporal e sua inclusão no currículo escolar.

Esses discursos partem do pressuposto de que a proposta curricular seja construída a partir da criança, de suas potencialidades e linguagens; que a elaboração do currículo e das práticas pedagógicas considere a criança como sujeito cultural ativo. De acordo com Sayão (2002b, p. 49):

As crianças de zero a seis anos apresentam-se como sujeitos que possuem características e necessidades que são singulares quando comparadas com outras categorias etárias. Essas características e necessidades situam-se nas especificidades biológicas e em peculiaridades fisiológicas e anatômicas, até naquelas decorrentes dos sistemas culturais nos quais as crianças crescem e se desenvolvem. Necessidades como cuidados corporais, alimentação, higiene e sono, por exemplo, determinam a inserção das crianças em sistemas culturais específicos.

Essa autora propõe que, na pedagogia da Educação Infantil, as interações entre crianças e adultos sejam o ponto de partida para a construção e reconstrução de uma cultura pedagógica dinâmica, em que o “corpo e o movimento” sejam vistos e vividos como características humanas.

Diante dessa nova perspectiva, Dahlberg, Moss e Pence (2003) defendem uma proposta de instituição dedicada à primeira infância, como um fórum permanente da sociedade civil, fora do domínio do Estado e econômico. Esses autores propõem uma participação conjunta de crianças e adultos no desenvolvimento de diversos projetos:

[...] se a sociedade civil é o local onde os indivíduos - crianças, jovens e adultos - podem se unir para participar e se envolver em atividades ou projetos de interesse comum e ação coletiva, os fóruns são locais onde acontece essa reunião, esse encontro (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 101).

No que se refere à prática pedagógica, Oliveira (2010) retrata que as formas como as crianças vivenciam o mundo, constroem os seus conhecimentos e manifestam os seus desejos são bastante peculiares. Sendo assim, para se pensar numa pedagogia que atenda a essas expectativas, devem-se considerar essas manifestações nas ações docentes. A autora destaca que, nos últimos 20 anos, as discussões incidem sobre as formas de organizar o trabalho pedagógico no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Em relação às propostas curriculares, algumas medidas estão sendo tomadas no que se refere à metodologia de ensino.

Neira (2008) identifica que as descobertas realizadas ao longo do Século XX, nas áreas da Psicologia da Educação, da Aprendizagem e do Desenvolvimento, proporcionaram um grande acúmulo de conhecimentos teóricos sobre o assunto e novas propostas para a organização das práticas escolares na Educação Infantil.

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de (re)conhecer as especificidades dessa faixa etária, para pensar em uma proposta de intervenção que se aproxime das características das

crianças como produtoras de saber e de cultura, capazes de criar e de se expressar através de diversas linguagens.

Compreendemos que, ao chegar à escola, a criança traz consigo experiências corporais que foram apropriadas e construídas nas suas vivências e nas relações estabelecidas no ambiente em que vivem e que devem ser levadas em consideração no espaço escolar (OLIVEIRA, 2010).

Nessa perspectiva, a proposta curricular supera a versão apenas de propor conteúdos e disciplinas, ou de transmitir uma cultura pronta; mas prioriza planejamentos que atendam e se articulem com essas experiências e saberes locais. Oferece condições para que a criança se aproprie de aprendizagens que contribuam para seu desenvolvimento integral. Deve promover a interação e participação das diversas áreas e saberes, articulando a teoria e a prática, considerando as diferenças sociais, éticas e culturais dessas crianças.

O cotidiano dessas unidades, enquanto contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras do professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.). Tal organização necessita seguir alguns princípios e condições apresentados pelas Diretrizes (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

2.2 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA SUBJACENTES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diferentes concepções de infância subsidiaram e ainda subsidiam as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, denotando que a infância é uma categoria social, e não biológica, que varia de acordo com as contingências políticas, econômicas, sociais, culturais e religiosas predominantes em cada época. Para Klippel e Mello (2012, p. 23, grifo dos autores).

[...] é mais prudente pensar em fluxos e refluxos sobre as concepções da infância, que são influenciadas pelas condições socioculturais, políticas e econômicas, como pelo pensamento *científico* predominante em diferentes períodos históricos, que remetem, na maioria das pesquisas, à Idade Média como marco inaugural da preocupação com as crianças. As diferentes concepções de infância foram fortemente influenciadas pela configuração das sociedades urbano-industriais e pela crença de que a ciência traria o progresso social.

De uma forma esquemática, Dahlberg, Moss e Pence (2003) apresentam cinco concepções de infância, que orientam as ações pedagógicas nas instituições infantis. Cabe ressaltar que, apesar de elas terem surgido em diferentes períodos históricos, elas coexistem, ou seja, o

surgimento de uma nova concepção não anula as influências das anteriores, repercutindo nas práticas pedagógicas de diferentes contextos escolares.

A primeira concepção enxerga a criança como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura. Decorrente de uma perspectiva ambientalista de desenvolvimento, a criança é concebida como uma tábula rasa, vazia, uma folha em branco que precisa ser preenchida pelo adulto para que possa suprir as suas ausências e lacunas, em que são colocadas virtudes para que ela se desenvolva. É a criança de Locke, em que o meio é que tem a prerrogativa do seu desenvolvimento. O conhecimento adquirido pela criança objetiva transformá-la em um adulto, pronto para suprir o mercado de trabalho (DAHLBERG, MOSS; PENCE, 2003). Nesse sentido, a Educação Infantil:

É o início de uma jornada de realização, da incompletude da infância para a maturidade e para a condição humana plena da idade adulta, do potencial não consumado para um recurso humano economicamente produtivo (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 65).

Na segunda concepção, a criança é vista como um ser inocente, que deve ser cuidada e protegida pelos adultos, em um ambiente seguro, longe das mazelas sociais. A criança é um ser bom, o que a corrompe é a sociedade na qual ela está inserida. A infância é considerada como os “anos dourados” da vida: “[...] esta é a criança de Rousseau, refletindo a sua ideia da infância como período inocente da vida de uma pessoa” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 66). A sociedade corrompe a criança em sua bondade e inocência. Nessa perspectiva, o aprender a se conhecer é o centro do processo pedagógico, em que a criança deve se expressar pela brincadeira livre e criativa.

A terceira abordagem concebe a criança como um ser biológico, mais natural do que social, é “a criança pequena como natureza”. Nessa perspectiva, a criança é compreendida pela medicina e pela biologia, baseada na concepção de Piaget, que utiliza em seus estudos os métodos clínicos. O desenvolvimento ocorre por meio de leis universais e imutáveis, determinado pela maturação biológica do organismo, que é um mecanismo regulador endógeno, pouco suscetível às experiências fornecidas pelos meios natural e social (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Na quarta concepção, a criança é vista como fator de suprimento do mercado de trabalho, em que “[...] um cuidado alternativo, não materno, deve ser proporcionado às crianças pequenas para que suas mães possam ser empregáveis” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 68). Devido à ausência da família, especialmente da mãe, as crianças passam a frequentar instituições de cuidado, mas também de formação. É o que se vê em Berto, Ferreira Neto e Schneider (2008, p. 19): “Um dos aspectos que incidiram na necessidade de existência da escola foi, decerto, a novidade do capital que trazia a exigência de educar para o trabalho, para a produção”.

Essas formas de conceber a criança surgem na modernidade e se constituem pela visão “adultocêntrica” de mundo, na qual as crianças são vistas como incapazes e incompletas:

Essas metanarrativas desconsideram as crianças como “sujeitos de direitos”, atores sociais e coprodutoras de cultura, pois, a preocupação central com a infância, não é entendê-la na perspectiva da formação integral do sujeito criança, como pertencente a uma categoria social própria, com suas singularidades e peculiaridades, mas propõem a existência de uma infância que deve ser preenchida pela lógica adultocêntrica, de forma pragmática, ou seja, deve-se preparar as crianças para a idade adulta (KLIPPEL; MELLO, 2012, p. 25).

Observamos que diferentes concepções de infância vêm permeando as práticas pedagógicas nas instituições escolares. Se, em um dado momento, olhávamos a criança por um viés biológico, como um ser em vias de se desenvolver, para se tornar um ente ontológico pleno, atualmente, concebemos a criança como ‘sujeito de direitos’, que precisa ser compreendido em suas singularidades e especificidades.

Nesse contexto, na quinta concepção, há uma nova perspectiva que concebe a criança como construtora de conhecimento, identidade e cultura. A aprendizagem, nessa perspectiva, é entendida como um processo cooperativo e comunicativo, no qual a criança é o centro desse empreendimento social, sendo um sujeito que faz parte do mundo, influencia e é influenciado por ele (DAHLBERG, MOSS; PENCE, 2003). A criança constrói significados, pois cada criança tem a sua infância, que é histórica e socialmente localizada. A criança deixa de ser vista como impotente, incapaz, incompleta e universal.

Essa nova concepção de infância advém de pesquisas baseadas na psicologia, filosofia e sociologia. Destacamos os estudos de Sarmento (2008), que afirmam que o tema “criança” nunca foi ausente do pensamento sociológico, porém “[...] o estatuto de objeto sociológico e a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do Século XX, com um significativo incremento no início da década de 1990.” (SARMENTO, 2008, p. 18).

Para o autor, o desenvolvimento da nova Sociologia da Infância ocorreu nas últimas décadas, em virtude da necessidade de compreender a vida atual das crianças, enquanto atores sociais e produtores de culturas, inferindo na construção da reflexividade contemporânea sobre a sua realidade social. A sociologia da infância rompe com a visão universalista de criança e parte “[...] da análise do processo histórico de edificação da infância enquanto categoria social” (SARMENTO, 2008, p.19).

A Sociologia da Infância instaura um debate sobre a necessidade de revisão dos conceitos de infância historicamente arraigados e sobre a natureza infantil, rompendo com algumas representações sociais que estão cristalizadas sobre esse tema. Essa perspectiva reconhece as crianças como ‘ser que é’ e não como um ‘vir a ser’, dando visibilidade às suas

possibilidades e potencialidades. Corroborando essa compreensão de infância, Faria (2005, p. 114) salienta:

Ao vê-las como sujeitos de direito, superamos a identidade única que lhes foi atribuída e que afirma sua incompletude com relação ao adulto, tomando-as como apenas um vir a ser. Desde aí, deve-se considerar uma infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída e fica incorporada nas próximas fases. Nesse movimento, todos nós somos um vir a ser e também o que somos hoje e o que fomos ontem, concomitantemente.

A ideia de infância é moderna e a sua elaboração histórica é decorrente de um “[...] processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida” (SARMENTO, 2004, p. 11). Já Andrade Filho (2007) defende o reconhecimento da criança como sujeito histórico-cultural, socialmente localizado, que “[...] deve ser cuidado, assistido, educado de modo adequado à sua condição infantil e de criança concreta” (ANDRADE FILHO, 2007, p. 24). Nesse mesmo sentido, Kuhlmann Junior (1998) pondera que é preciso considerar a infância como condição da criança, como ser concreto, reconhecer as suas representações e considerá-la como produtora da história. Deve-se perceber que ela “[...] na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressa a inevitabilidade da história e nela se faz presente, nos seus mais diferentes momentos” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 32).

Ancorados nessa nova concepção de infância, diversas ações em defesa das populações infantis se efetivam, na tentativa de superar representações sociais sobre as crianças como seres “[...] sem voz, sem pensamento, sem maturidade, marcado pela negatividade” (ARROYO, 2006, p. 134). A infância, no que tange aos documentos legais¹⁰, configura-se no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, produtora de cultura que, por meio de diferentes linguagens, deve ser valorizada como ser social.

2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O reconhecimento das diversas linguagens infantis, representadas, sobretudo, pelas manifestações corporais, deve ser considerado nas práticas educativas desenvolvidas no espaço escolar. A Educação Física se constitui como área de conhecimento que contribui “[...] para alargar a compreensão que as crianças possuem acerca da realidade em que vivem e para abrir caminhos para uma participação mais intensa no mundo” (NEIRA, 2008, p. 76).

Essas práticas devem mobilizar diversos modos de expressão, sentidos e emoções, explorando o próprio corpo como via de acesso às diferentes manifestações culturais, como o

¹⁰ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (parecer CNE/CEB Nº 20/09)

brinquedo, a brincadeira e o jogo. Nesse contexto, a linguagem se configura como um instrumento importante na expressividade da criança, pois “[...] o corpo, como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social, assume um papel fundamental no processo de constituição da criança pequena como sujeito cultural” (GARANHANI, 2008, p. 127).

Nesse sentido, a Educação Física como componente curricular presente na Educação Infantil necessita produzir estratégias para empreender uma atuação pedagógica que considere as especificidades da criança de 0 a 5 anos e as singularidades das instituições de ensino destinadas a elas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 26, § 3º, estabelece que “[...] a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica” (BRASIL, 1996, p.19).

A Educação Física, nessa etapa de ensino, deve privilegiar práticas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento das diversas linguagens infantis, em especial a corporal, contribuindo para romper com a visão “adultocêntrica” que prevalece na escola. Ela precisa reconhecer as crianças como atores em seus mundos de vida. Nesse sentido, temos observado que o diálogo da Educação Física com a Educação Infantil tem se ampliado para uma prática que:

[...] privilegie a escola, algumas inovações têm sido produzidas pelos professores de Educação Física nas etapas iniciais da Educação Infantil, dentre as quais se destacam as seguintes: o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos; a organização dos espaços; a utilização de materiais; a utilização de diferentes linguagens; a brincadeira e jogo como potencialidade da educação na infância (MELLO et al., 2012, p. 98).

Contudo, Garanhani (2008) pondera que as práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil têm se constituído sob influência de diferentes tendências, como a psicomotricidade, a recreação e o desenvolvimento motor. Essas tendências são decorrentes de diferentes concepções que, até hoje, orientam as práticas desse componente curricular nessa etapa de ensino. Para Sayão (1997), essa influência teórica da Educação Física é advinda de modismos do magistério das décadas de 1970 e 1980.

Nunes (2003), ao mapear a produção existente em periódicos de Educação Física sobre Educação Infantil, entre 1973 a 1999, aponta as concepções pedagógicas que justificam a Educação Física nessa etapa de ensino:

[...] a Educação Psicomotora, sob a perspectiva de saúde e aptidão física, apresentada como justificativa até a década de 1980 nos artigos dos autores Negrine (1979) e Dantas (1983); [...] o Desenvolvimento Motor, sob a perspectiva da cultura dos esportes, enfatizado na década de 1980, nas obras dos autores Cavalcanti (1981) e Dutra (1982); [...] a Cultura do Movimento, apontada na década de (1990), pelos autores Ferraz (1996) e Sayão (1999) (NUNES, 2003, p. 64).

Na análise dos pressupostos teóricos que orientam as práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil, Sayão (2002b, p. 55) afirma que “[...] o conhecimento produzido pela educação psicomotora vem sendo há algum tempo ‘o conteúdo’ das aulas ministradas para a crianças, seja na Educação Infantil, seja nas primeiras séries do Ensino Fundamental”.

Mello et al. (2012a, p. 41) constataram que importantes periódicos nacionais trataram da Educação Física na Educação Infantil, como: a Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE), a Revista Movimento, a Pensar a Prática, a Revista Motriz e a Revista da Educação Física/UEM. Desde o início das publicações dessas revistas até o ano de 2011, foi observado um aumento significativo de artigos sobre a intervenção pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. Contudo, faltam estudos que apresentem um panorama sobre o tema, o estado do conhecimento, indicando os avanços e desafios que o campo apresenta, fornecendo, assim, subsídios para os futuros pesquisadores conduzirem os seus estudos.

Os documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) para a Educação Infantil não especificam a área de Educação Física. Todavia, os Referenciais Nacionais para essa etapa da Educação Básica orientam as práticas docentes para um trabalho coletivo, independente da área que se vai trabalhar, em que a linguagem corporal é o eixo central de articulação curricular. A seguir, apontamos esses documentos:

O documento *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil* é um manual de orientação pedagógica criado em 2012. O objetivo é orientar os profissionais de Educação Infantil a organizar e usar os brinquedos e as brincadeiras nesses espaços, destinados, especialmente, às crianças de 0 a 3 anos baseado nas DCNEIS (BRASIL, 2012a).

Criado em 2012, *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* é um documento que aborda vários temas relacionados com a política educacional em relação à igualdade racial. O objetivo do texto é dialogar de forma abrangente e reflexiva sobre a diversidade racial na primeira infância. Propõe a elaboração de conteúdos para as práticas pedagógicas relacionadas ao tema. A Educação Física se configura neste texto, juntamente com outras áreas, como artes, música e ensino religioso, como área de conhecimento que estabelece interface com a cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2012b).

O projeto *Deixa eu Falar* (BRASIL, 2011) versa sobre a ludicidade que deve subsidiar as ações relacionadas ao cuidar e ao educar na Educação Infantil. Tem como objetivo estimular e favorecer o diálogo com as crianças. Um dos seus temas, *Brinquedos e Brincadeiras*, focaliza a criação de espaços lúdicos que possam explorar a criatividade, a expressividade e a construção de valores em um espaço democrático.

O documento *Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial* (BRASIL, 2012c), objetiva a promoção da igualdade racial. No capítulo III desse documento, o tema *Experiências de aprendizagem na Educação Infantil* aborda as brincadeiras, o movimento expressivo, o jogo simbólico, os jogos de destreza e de raciocínio, o movimento expressivo e música como estratégias metodológicas para alcançar os objetivos propostos. Ressalta a importância do trabalho com o corpo, principalmente no que se refere ao movimento e à brincadeira, apontando que é no corpo que o racismo é visível. Destaca a importância do professor na orientação das aulas, com atitudes de cuidado, estimulando a interação entre os pares e entre diferentes faixas etárias, possibilitando à criança desenvolver uma relação de confiança com o outro. A proposta abarca e orienta atividades a partir da participação e interação de todas as crianças negras e brancas, sendo valorizadas e respeitadas. Propõe atividades que abordam questões e situações de discriminação presentes no espaço escolar, possibilitando o desenvolvimento integral das crianças.

O projeto *Oferta e Demanda da Educação Infantil no Campo* (BRASIL, 2012d), é uma pesquisa que retrata a precariedade dos espaços de Educação Infantil em todas as regiões rurais do Brasil. Evidencia que somente 25% das instituições no campo apresentam espaços destinados a artes, educação física e música. Contudo, ressalta que, mesmo com a precariedade dos espaços, as aulas por áreas de conhecimento estão presentes em escolas de todas as regiões, principalmente na região nordeste. Destaca a importância das interações e das brincadeiras presentes nesses espaços.

Os documentos citados¹¹ foram criados recentemente e, apesar de não direcionarem propostas exclusivas para a Educação Física, é possível perceber a interface que eles estabelecem com essa área. Por meio deles, percebem-se orientações pedagógicas, atividades sugeridas e questões a serem abordadas, que estão em consonância com os conhecimentos trabalhados pela Educação Física. Alguns desses documentos são importantes referenciais para o trabalho pedagógico dessa área do conhecimento na/com a Educação Infantil.

Outro importante documento norteador da Educação Física para a Educação infantil é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, que propõe experiências pedagógicas variadas, que devem ser trabalhadas com as crianças por meio de diversas linguagens, de forma sistematizada, valorizando o lúdico, as brincadeiras, o jogo, os brinquedos e outras manifestações típicas das culturas infantis (BRASIL, 1998). Essas experiências buscam criar situações para novas descobertas, estimulando a expressão infantil

¹¹ Outros documentos podem ser encontrados na página do MEC: <www.portal.mec.gov.br>, na opção “publicações em Educação Infantil”.

através das imagens, da escrita, da fala, da música, da dança, do teatro e do movimento, como evidencia a citação extraída desse documento:

Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças (BRASIL, 2013, p. 94).

Garanhani (2008) ressalta que as orientações e diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil referem-se ao trabalho com o corpo e com o movimento, e não utilizam o termo Educação Física. Percebe-se que essa expressão não aparece nos documentos norteadores da Educação Infantil, embora seja uma das áreas que possuem maior penetração nesse contexto (CÔCO, 2013). Entretanto Garanhani (2008) relata que o termo movimento abre espaço para o importante papel da Educação Física e do seu profissional para atuar nessa etapa da Educação Básica:

Pode-se constatar que, apesar de as orientações e novas propostas curriculares não utilizarem a Educação Física como expressão para nomear um campo de experiência ou um eixo do trabalho pedagógico (por exemplo, no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil – MEC/SEF/Brasil, 1998 -, em que a expressão utilizada é movimento), elas se preocupam com uma concepção de Educação Infantil que valoriza o movimento do corpo como expressão e comunicação, constituindo-se como uma forma de linguagem que sistematiza e traduz as manifestações e práticas corporais construídas, culturalmente, no meio social (GARANHANI, 2008, p.133).

Klippel e Mello (2012) afirmam que, apesar dos avanços na produção teórica, são necessários à Educação Física conhecimentos advindos dos cotidianos escolares, que levem em consideração as demandas presentes nos diferentes contextos. Devem ser consideradas:

[...] a corporeidade, as questões de gênero, a brincadeira e o jogo, a legitimidade e a legalidade da presença da Educação Física na Educação Infantil, a especificidade da área no trato com o movimento, além de algumas propostas teórico-metodológicas para intervenção neste contexto (KLIPPEL; MELLO, 2012, p. 32).

Nessa perspectiva, sinalizamos alguns eventos que têm focalizado as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cotidianos das aulas de Educação Física. No II Seminário de Educação Física, Artes e Pedagogia na Educação Infantil da Grande Vitória¹², realizado em outubro de 2012, no Centro de Educação Física e Desportos da UFES, os trabalhos apresentados e os debates trataram de temas relacionados ao currículo, relato de experiências, formação continuada, educação inclusiva e projetos, desenvolvidos por gestores e professores das áreas de educação física, artes e regentes. A proposta do seminário foi apresentar, partilhar e debater, com os docentes e gestores da rede pública da Grande Vitória (Vitória, Vila Velha,

¹² No total, 68 professores apresentaram seus trabalhos na forma de murais, pôsteres, portfólios, vídeos, comunicações orais e oficinas.

Viana, Cariacica e Serra), as possibilidades de um trabalho articulado, envolvendo essas áreas nas instituições de Educação Infantil.

Outro evento significativo foi o II Simpósio de Educação Infantil: políticas, cotidianos e formação, realizado em novembro de 2012, no Centro de Educação da UFES, reunindo gestores e professores das redes de Educação Infantil do Espírito Santo. A proposta desse simpósio foi possibilitar um debate sobre políticas públicas para a Educação Infantil, partilhar as experiências, conhecimentos, produções dos professores das redes municipais de ensino do Espírito Santo e socializar as pesquisas sobre Educação Infantil, desenvolvidas por instituições de Ensino Superior.

Segundo Garanhani (2008), é um desafio pensar a Educação Física no âmbito da Educação Infantil, devido à forma como essa etapa da educação se organizou e se organiza. Ao buscar uma especificidade para esse nível de ensino, a Educação Física precisa considerar as características e as necessidades das crianças, sistematizando conhecimentos de forma diferente da organização dos conteúdos escolares tradicionais, presentes nas etapas posteriores da Educação Básica.

Uma das características dessa etapa de ensino é a rotina, em que o tempo escolar se reparte em vários momentos. Alguns debates têm surgido em torno dessa temática, principalmente por parte dos professores especialistas, que têm horário para início e término de suas aulas. Nunes (2013, p. 31) sinaliza que “[...] assim como no Ensino Fundamental, a Educação Infantil está firmada em uma rotina que define hora para tudo, inclusive para permitir a brincadeira”.

No entanto, Ferreira Neto e Nunes (2013) destacam que essa organização em rotinas garante às crianças possibilidades de transitar e vivenciar os diferentes espaços dentro das instituições. Ou seja, a rotina se configura em momentos necessários nesses espaços. Então, como planejar as aulas de Educação Física, considerando esse tipo de organização curricular?

A rotina pode ser a oportunidade de se planejarem aulas de Educação Física de forma diferenciada, promovendo uma participação das crianças neste momento entre rotinas, oportunizando a criatividade e a integração e interação entre seus pares, a partir de atividades menos complexas.

Oliveira (2010) destaca que, nos últimos 20 anos, acumularam-se uma série de conhecimentos a respeito da organização nas unidades da Educação Infantil, e a inserção dessa etapa de ensino no sistema de educação formal, impôs a necessidade de se trabalhar com o conceito de currículo, articulado com o projeto político pedagógico.

Essa organização deve se configurar no trabalho com as diferentes áreas do conhecimento (música, artes, educação física), de forma coletiva, em projetos que abarquem diversas áreas de forma compartilhada, perpassando as experiências corpóreas e valorizando os desejos,

afetos e emoções das crianças. Ao se pensar nesse currículo articulado, temos que entender a escola como um espaço de experiências e acontecimentos que muitas vezes são imprevisíveis e que devem ser potencializados em conhecimentos sistematizados. Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços se constituem por meio de um olhar sobre as crianças, considerando as suas necessidades, interesses, expectativas e possibilidades.

Faria e Palhares (1999) propõe que os espaços de Educação Infantil garantam o imprevisto, oportunizando a manifestação da diversidade. A autora aponta os jogos e as brincadeiras como importantes suportes metodológicos para abarcar ações espontâneas e autônomas das crianças, garantindo, dessa forma, a sua livre ação e a promoção da criatividade.

Conhecimento é somente ler e escrever? Se a escola se configura como um espaço de desenvolvimento integral, como romper com essa lógica de escolarização que só valoriza esse tipo de saber? Como o professor de Educação Física pode pensar uma proposta curricular para a Educação Infantil?

Mello, Assis e Santos (2013, p. 79) sugerem dar visibilidade ao protagonismo das crianças, pois “[...] esses fazeres infantis, que geralmente passam no anonimato, podem se constituir em subsídios para orientar as suas práticas pedagógicas”.

Uma das alternativas viáveis é a vinculação da Educação Física ao Projeto Político Pedagógico, instituído pela Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) dessas unidades de ensino. Sayão (2002b) pondera que é necessário produzir discussões acerca da pedagogia da Educação Infantil, bem como a formulação e reformulação das práticas pedagógicas. Outro ponto que precisa ser superado é a hierarquização entre os profissionais de educação que atuam nessa etapa de ensino, estabelecendo disputas político-pedagógicas e a fragmentação do conhecimento. Segundo Ferreira Neto e Nunes (2012), a organização da lógica disciplinar oferecida nas instituições de Educação Infantil não é adequada, pois a divisão em disciplinas enfraquece o trabalho compartilhado, destacando a importância do trabalho articulado de profissionais de diversas áreas, possibilitando outras formas de tecer o *espaçotempo* nessa etapa da Educação Básica.

Uma análise da estrutura curricular da Educação Infantil permite perceber que a fragmentação desse trabalho não ocorre apenas com a presença de professores especialistas. A própria organização das instituições é construída com base em fragmentações, em uma rotina que determina um tempo específico em horário escolar para cada espaço da instituição [...] (FERREIRA NETO; NUNES, 2013, p. 226).

As experiências corporais das crianças são formas de expressão, são as principais linguagens que elas dispõem no início do seu desenvolvimento. É por meio de suas ações motoras que as crianças constroem conhecimentos, relacionam-se com o seu meio e com os outros.

Dessa forma, é importante que a Educação Física sistematize o seu objeto de trabalho para atuar no Ensino Infantil, articulando-se com as demais áreas (artes, música, línguas estrangeiras) priorizando e valorizando as diversas manifestações corporais, tendo como meta o sujeito criança. São necessários projetos nos quais as crianças possam partilhar suas experiências, tornando-se cientes de si e participantes, construindo, ampliando e aprofundando o conhecimento a partir da problematização, levando-as a pensar, sem estabelecer uma hierarquia de saberes.

Sayão (2002b) considera que diferentes profissionais podem atuar em um mesmo projeto pedagógico, porém, é importante que os professores compartilhem experiências e as mesmas abordagens educacionais, para que a qualidade do trabalho desenvolvido seja garantida.

Para Côco (2013), ao considerarmos a especificidade da Educação Infantil, temos que fugir da fragmentação dos saberes e abordarmos o conhecimento de forma integrada, articulando com as necessidades das crianças e o reconhecimento do seu protagonismo.

Talvez precisemos considerar que a instituição possa ter um conjunto maior de profissionais no atendimento educativo às crianças. Nessas tensões, efetivam-se iniciativas de incluir áreas específicas no campo da Educação Infantil com professores de Artes, Educação Física e Língua Estrangeira, dentre outros (CÔCO, 2013, p. 194).

A presença dos professores “especialistas” deve se basear num trabalho que garanta a integração entre todos, em que as diferentes áreas de conhecimento se articulem para que o trabalho pedagógico não perca a sua continuidade e objetividade, e as crianças sejam privilegiadas nesse processo, visando ao seu desenvolvimento.

Para Andrade Filho (2008), nenhum conhecimento é exclusivo de um determinado campo do saber e do seu profissional. Assim, o movimento corporal não é exclusividade da Educação Física e/ou do seu professor.

O que compete ao profissional de Educação Física em sua docência é possibilitar uma pedagogia considerando o contexto sociocultural das crianças e as suas diferenças, levando-as a assumirem a sua posição como atores sociais, ampliando uma prática para além da vivência motora. Uma pedagogia que inclua os diversos saberes das práticas corporais e o acesso ao patrimônio dessa cultura corporal, de forma que se articule com o contexto da comunidade escolar e da diversidade cultural presentes nesses espaços.

Andrade Filho (2007) discorre em seus estudos que todas as linguagens devem atender aos interesses das crianças. Para tanto, a Educação Física, inserida nessa etapa de ensino, deve nortear um trabalho pedagógico específico e partilhado:

[...] que estimule e oriente a criança a desenvolver-se e educar-se, a partir de experiências sociocorporais de movimento, uma linguagem geradora que

considere o mover uma necessidade e um interesse fundamental da criança (ANDRADE FILHO, 2007, p. 35).

Para Garanhani (2008), uma proposta pedagógica deve envolver uma complexidade de metas, e os profissionais de Educação Física devem se preocupar em organizar espaços de aprendizagem que propiciem a vivência de diversos movimentos com diferentes materiais e também de movimentos que não utilizem materiais.

Dessa forma, Garanhani (2008) e Andrade Filho (2007) apontam a necessidade de os professores e profissionais que já estão atuando no Ensino Infantil se inteirarem no campo da pesquisa, não limitando a sua prática ao repasse de conhecimentos prescritos.

Os autores sugerem que o profissional pense a sua prática docente, pesquisando, produzindo e compartilhando conhecimentos, pois, para eles, é esse movimento que irá possibilitar reflexões, diálogos e produções, para um maior conhecimento com o trato do movimento corporal da criança, bem como a construção de uma proposta pedagógica para este nível de ensino.

Para tanto, é importante também que se (re)conheça o que tem sido produzido dentro dos espaços escolares, valorizando e dando visibilidade aos saberes construídos, seja na formação continuada e, como sugere Côco, (2013, p. 196) “[...] em eventos próprios da Educação Infantil, seja em eventos que também abarquem essa etapa de ensino”. Os congressos são eventos importantes para se divulgar e compartilhar o que está sendo produzido nas escolas de Educação Infantil.

Cerisara (2004) aponta sobre a importância das pesquisas no espaço escolar como ponto de partida para elaboração de uma prática pedagógica dos professores. Pesquisas que contemplem “[...] o conhecimento sobre quem são as crianças, o que elas fazem como brincam ou como vivem as suas infâncias” (CERISARA, 2004, p. 37). Para a autora, as crianças como foco de investigação possibilita ampliar o conhecimento sobre elas, visando à construção de uma pedagogia da infância, que reconheça as crianças como sujeitos de direitos. Uma pedagogia que

[...] tem colocado para este campo o desafio de se conhecer as crianças para além dos modelos historicamente apresentados pela psicologia, propondo um diálogo com os demais campos do conhecimento, tais como a sociologia (em especial a sociologia da infância) e a antropologia, entre outros [...] (CERISARA, 2004, p. 40).

Candal (2012)¹³ também destaca a importância da Sociologia da Infância e propõe que o compromisso do conhecimento nessa faixa etária se baseie no entendimento de que todas as crianças são ativas e partícipes de qualquer relação social. Segundo a autora, a pedagogia, antes de tudo, é uma relação social. E para conhecer essa criança temos que saber o que ela

¹³ Mesa redonda realizada no II Seminário de Educação Física, Artes e Pedagogia na Educação Infantil da Grande Vitória, UFES, outubro de 2012.

faz e sobre o que ela fala. Um espaço no qual a criança possa se expressar e se manifestar, para, então, reorientarmos a ação docente no processo pedagógico.

CAPÍTULO III: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, focalizamos os aspectos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa. Trata-se de um estudo descritivo-interpretativo, ancorado na teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003). Inicialmente, conceituamos essa perspectiva metodológica e abordamos os pressupostos relativos à teoria em questão. Posteriormente, descrevemos o instrumento utilizado na produção dos dados e, por fim, apresentamos os processos empreendidos em sua análise e interpretação.

A pesquisa descritivo-interpretativa envolve o uso de procedimentos qualitativos na produção e análise dos dados, não utilizando métodos estatísticos. Ela objetiva descrever e interpretar as características de uma determinada população ou fenômeno por meio da interrogação direta (entrevistas). Não há interferência do pesquisador que, por meio da análise dos dados, irá inferir sobre a frequência e a maneira que o fenômeno acontece: “[...] são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2002, p. 42).

Elegemos a teoria das Representações Sociais como suporte teórico deste estudo por entendê-la como maneira de pensar e agir na realidade cotidiana, através da qual os indivíduos se mobilizam para se posicionarem em relação às situações que os circundam. Moscovici (2003, p. 10) formulou o conceito de Representações Sociais, concebendo-as como:

[...] entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que nós estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo que a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica

As Representações Sociais são estruturas dinâmicas, construídas nas interações comunicativas de diferentes grupos sociais. Baseada nessa característica dinâmica e particular, a teoria das representações sociais busca compreender as racionalidades de grupos sociais específicos, desvelando os seus motivos para a ação. As representações contemplam as dimensões intra e interpessoais, por meio dos comportamentos individuais e dos fatos sociais. Para Moscovici (2003), as representações sociais não são criadas de maneira isolada, ocorrem no decurso da cooperação e da comunicação entre pessoas e grupos, possibilitando interpretar os acontecimentos da sua realidade, do seu cotidiano, das suas práticas sociais, sendo uma teoria que oferece meios para a investigação e análise desses processos. De acordo com Spink (1995, p. 19):

As representações sociais são construídas nas relações comunicativas do indivíduo em seu grupo social ou com outros grupos, a partir das interações que

estabelecem. São maneiras de como os sujeitos sociais aprendem os fatos da vida cotidiana, as informações do seu contexto, dos acontecimentos e das pessoas. O termo representações sociais designa tanto um conjunto de fenômenos, quanto o conceito que os englobam e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos.

Nessa perspectiva, elas têm a sua gênese nas práticas discursivas de diferentes grupos, constituindo-se em importante recurso para situar os sujeitos frente à sua realidade. As representações sociais analisadas neste estudo foram geradas, dentre outras instâncias, nas interações comunicativas que os professores de Educação Física de Serra estabeleceram. As reuniões de formação, coordenadas pela Secretaria de Educação no ano de 2012, configuraram importantes fóruns de encontro e discussão de questões correlatas à Educação Infantil no município. Segundo Araújo (2008, p. 103):

O estudo das representações sociais diz respeito ao entendimento de como os indivíduos se percebem na relação com a sociedade mais ampla, como se sentem frente à realidade. A representação social trata-se do sentimento que têm sobre a realidade, as ações e informações que reuniram e transformaram em uma teoria do senso comum, apta para explicar a sua realidade e a si mesmo.

A teoria das Representações Sociais se originou nas ciências humanas e contribui para a interpretação dos fenômenos sociais atuais. O trabalho pioneiro dessa teoria foi *La Psicanalyse, son image et son public* (MOSCOVICI, 1961), em que o autor inaugura uma nova psicossociologia do conhecimento. Moscovici se baseou em Durkheim para construir o seu próprio conceito de representação. Ele postula que Durkheim tem uma visão mais coletiva das representações, baseada nas produções culturais, como ciência, religião, mito, tempo e espaço, bem como ideia, emoção ou crença. Em relação a essa questão, Sá (1995, p. 23) pondera:

[...] as representações coletivas eram vistas, na sociologia durkeimiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que devessem ser por eles próprios explicados. À psicologia social, pelo contrário, segundo Moscovici, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos.

O estudo das representações sociais está direcionado às sociedades contemporâneas, em que o saber construído no senso comum é tão importante quanto o saber reificado pela ciência. Na teoria das representações sociais, o senso comum é um conhecimento relevante, pois é elaborado cotidianamente, sendo carregado de significados que dão suporte às formas de agir e de pensar dos indivíduos. Para Moscovici (2003, p. 95):

O senso comum está continuamente sendo criado e re-criado em nossas sociedades, especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado. Seu conteúdo, as imagens simbólicas derivadas da ciência em que ele está baseado e que, enraizadas no olho da mente, conformam a linguagem e o comportamento usual, estão constantemente sendo retocadas.

“[...] o senso comum não circula mais de baixo para cima, mais de cima para baixo; ele não é mais o ponto de partida, mas o ponto de chegada”.

O senso comum, na teoria das representações sociais, configura-se como um importante conhecimento, permeado de significados coletivamente elaborados, no qual os grupos específicos vão empreender a sua própria definição de realidade. Villas Bôas (2004) pondera que a representação social pode ser entendida como senso comum, que busca superar as explicações universais para os diferentes fatos sociais, constituindo narrativas identitárias que dão sentido e significado às práticas e representações de diferentes comunidades discursivas.

Duveen (2003, p. 15) afirma que Moscovici, ao contrário de Durkheim, “[...] esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas”. Para Moscovici (2003), a diversidade presente nas sociedades modernas gera desigualdades, relações assimétricas de poder, acarretando uma diversidade de representações sobre o mesmo objeto. Por isso, as representações sociais são contextuais, históricas e socialmente situadas.

Para Moscovici (2003), a função das representações sociais é transformar algo estranho em familiar. Segundo o autor, tudo o que está presente no cotidiano, como os objetos, as pessoas e os eventos, influencia na construção das representações e precisa ser considerado em sua compreensão. A ancoragem e a objetivação são dois importantes estágios no processo de transformação do não familiar em familiar.

A ancoragem é compreendida como um mecanismo das representações sociais que dá sentido e nome a alguma coisa, que classifica, denota, categoriza, ou seja, aproxima o novo, que é ameaçador, aos conhecimentos [representações] preexistentes. Já objetivar pressupõe materializar uma abstração, ou seja, representá-la, dando-lhe uma conotação “[...] concreta, palpável, visível, audível ao significado da palavra, de tal modo, que esta assume uma dimensão captável pelos sentidos [...]” (MELLO et al, 2007, p. 20).

Segundo Moscovici (2003, p. 78):

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo que rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que é conhecido.

Conforme o autor, todo esse processo faz parte da lógica consensual de interpretação da realidade social do grupo, ou seja, do senso comum. Os indivíduos têm competência para falar em nome do grupo, expressando suas opiniões, sem possuir competência maior ou exclusiva em relação ao grupo.

Diante do exposto, a teoria das representações sociais é viável para compreender os processos educacionais, viabilizando que suas ações “[...] sejam abordadas na dinâmica das relações que as originam e sustentam ao mesmo tempo em que a análise visa captar a organização e as articulações que as determinam” (MADEIRA, 2005, p. 2).

Nesse sentido, o estudo das Representações Sociais nos permite conhecer as concepções dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, identificando e discutindo os saberes mobilizados em suas práticas, os desafios, obstáculos e avanços pedagógicos e legais. Pois, segundo Alves-Mazzotti (2008), a teoria das Representações Sociais constitui elementos importantes para analisar os mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo, a partir da relação com a linguagem, da ideologia e do imaginário social, quando este recai sobre o caráter simbólico das representações dos sujeitos que participam da mesma experiência social.

3.1 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PRODUÇÃO DOS DADOS

Utilizamos as entrevistas semiestruturadas como fonte para produção dos dados, que foram gravadas e transcritas integralmente. Na primeira etapa, as entrevistas foram realizadas com os professores de Educação Física da Educação Infantil da rede do Município de Serra.

As entrevistas com os professores aconteceram nos próprios CMEIs, em um encontro com cada entrevistado, com a duração, em média, de 1h30min cada entrevista. Os entrevistados passaram por um processo de remoção¹⁴ (ANEXO A) para a escolha do posto de trabalho para o ano de 2012. As entrevistas foram realizadas entre os meses de setembro a dezembro do ano de 2012.

A entrevista é classificada em semiestruturada quando busca informações sobre questões “[...] previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema [...]” (MOLLINA NETO; TRIVIÑOS, 1999, p. 74).

Na segunda etapa, realizamos entrevista de Elite com a Gerente de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de Serra. A escolha surgiu pela necessidade de obtermos informações sobre o processo de inclusão da Educação Física na Educação Infantil do município. Nesse contexto, as perguntas nortearam questões referentes ao processo de inserção da disciplina, desafios, pressupostos e orientações pedagógicas para a Educação Física na Educação Infantil e Diretrizes Curriculares (APÊNDICE A).

¹⁴ Edital Nº 0233/2011XXIII Concurso de Remoção dos Profissionais Estatutários da Educação da Rede De Ensino Público Municipal da Serra

Segundo Thiollent (1987), a entrevista não diretiva, de Elite, apresenta como uma de suas características a possibilidade de o entrevistado responder a questionamentos de cunho mais político. Para tanto, privilegia as pessoas que ocupam determinado cargo ou de destaque do grupo “[...] trata-se de explorar o universo cultural próprio de certos indivíduos em referência às capacidades de verbalização específica do grupo ao qual pertencem [...]” (THIOLLENT, 1987, p. 81).

A entrevista é um dos instrumentos privilegiados para acessar as representações sociais, já que elas são construídas nas interações dos sujeitos de diferentes grupos sociais, por meio das ideias compartilhadas e das experiências vividas. Segundo Spink (1995, p. 100):

Dar voz ao entrevistado, evitando impor as concepções e categorias do pesquisador, permite eliciar um rico material, especialmente quando este é referido às práticas sociais relevantes ao objeto de investigação e às condições de produção das representações em pauta.

A entrevista é um importante instrumento para produzir informações relativas ao objeto de estudo, podendo ser ajustada tanto ao indivíduo quanto às circunstâncias, possibilitando gerar dados significativos para a pesquisa. Moscovici (2003) atribui grande importância ao que os indivíduos verbalizam, sendo a entrevista o instrumento metodológico mais comum de acessar as representações sociais. Para Spink (1995, p. 115):

O ideal seria usar a forma de linguagem e situação o mais perto possível da realidade natural onde (e como) o fenômeno ocorre. De todo modo deve-se facilitar a expressão e a interação, observada ou relatada, possibilitando o acesso ao analista à realidade vivida pelo sujeito em sua relação com o objeto de representação e com os outros sujeitos.

O material discursivo que irá extrair as representações deve ser produzido pelos sujeitos de forma espontânea, considerando a qualidade das perguntas. Iniciando com perguntas relacionadas ao cotidiano dos participantes e aprofundando para questões que envolvam uma maior reflexão. “As perguntas são formuladas precisamente para ir além da espontaneidade em direção ao que por várias razões não é comumente dito” (SÁ, 1998, p. 90).

Na primeira etapa, realizamos entrevistas semiestruturadas com 12 professores de Educação Física que atuam na rede municipal de Educação Infantil de Serra. Essa amostra corresponde a 60% da população total (20) de professores efetivos que trabalham nesse nível de ensino. A nossa intenção inicial era entrevistar todos os professores, entretanto, quatro professores estavam de licença médica, três se negaram a conceder a entrevista e um não conseguimos contatar. No processo de entrevista, apresentamos o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) aos sujeitos desta pesquisa, que foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFES (parecer 046813 – 2012).

As entrevistas foram norteadas pelas seguintes questões (APÊNDICE C): formação e inserção na educação infantil, pressupostos teórico-metodológicos que orientam a prática profissional,

objetivos e conteúdos trabalhados, metodologia empregada e desafios e expectativas no trabalho com a educação infantil. Os entrevistados apresentam o seguinte perfil:

Tabela 1 – Caracterização da Amostra

Sujeito	Ano de Formação	Instituição em que se formou	Tempo de atuação na EI
Entrevistado 1	2001	Universidade Federal do Espírito Santo	6 meses
Entrevistado 2	1991	Faculdade Integrada de Santo André	9 meses
Entrevistado 3	2006	Universidade Vila Velha	9 meses
Entrevistado 4	1991	Universidade Federal do Espírito Santo	3 meses
Entrevistado 5	2006	Faculdade Salesiana de Vitória	9 meses
Entrevistado 6	2002	Universidade Federal do Espírito Santo	9 meses
Entrevistado 7	2005	Universidade Vila Velha	9 meses
Entrevistado 8	2001	Universidade Federal do Espírito Santo	9 meses
Entrevistado 9	2005	Faculdade Espírito-Santense	9 meses
Entrevistado 10	2000	Universidade Federal do Espírito Santo	10 meses
Entrevistado 11	2004	Universidade Federal do Espírito Santo	9 meses
Entrevistado 12	1997	Universidade Federal do Espírito Santo	10 meses

Fonte: elaboração própria.

3.2 O PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Utilizamos a Análise de Conteúdo para interpretar os dados produzidos nas entrevistas com os professores. Segundo Sá (1998), essa é a técnica de análise mais utilizada nas pesquisas em Representações Sociais, tendo em vista que é um importante instrumento de inferência para interpretar as mensagens dos sujeitos. Franco (2004) discorre que o ponto de partida da Análise do Conteúdo é a mensagem, que expressa um significado e um sentido, sendo cada vez mais utilizada. Essa técnica tem como objeto principal a linguagem. Segundo Franco (2004, p. 114):

Neste sentido, a Análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida como uma construção real de toda sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

A Análise de Conteúdo possibilita interpretar dados orais, mensagens escritas e transcritas, textos publicados e documentos variados. De acordo com Franco (2007), um importante procedimento dessa perspectiva metodológica é a elaboração dos indicadores, e o objeto de estudo da pesquisa precisa ser destacado como elemento central. Também requer comparações contextuais, em que todo o dado precisa ser relacionado a outro dado.

Franco (2007, p. 16) retrata que “[...] os tipos de comparações podem ser multivariadas. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionado a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador”. Segundo a autora, o material verbal não se encerra com a Análise do Conteúdo. Os recursos e perspectivas que envolvem a Análise do Discurso devem ser também utilizados, pois são uma forma contextualizada de analisar a representação.

Para análise dos dados produzidos, utilizamos “categorias sociais retardadas”. As categorias analíticas foram estabelecidas após uma leitura flutuante dos dados, possibilitando construir uma compreensão a partir das fontes, sem interpretação preliminar. Constitui-se como a primeira atividade e “[...] consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas [...]” (FRANCO, 2007, p. 52).

O retardamento de categoria corresponde a uma tentativa de diminuir o efeito de rotulagem ou interpretação dos comportamentos, das opiniões, das atitudes ou crenças por parte do entrevistador. Para tanto, “[...] não se faz funcionar uma grade classificatória estabelecida sobre uma amostra de *corpus* [...] mas se é impregnado por um discurso cujas articulações latentes aparecerão” (THIOLLENT, 1987, p. 222).

A categorização consiste em organizar, classificar ideias e objetos. Nesse sentido, a criação de categorias é um dos pontos mais importantes na análise de conteúdo, sendo um processo complexo e detalhado, exigindo atenção do pesquisador, pois requer um exercício de ir e vir, da teoria ao material de análise e vice-versa. (FRANCO, 2007).

Há várias formas de estabelecer categorias de análise, elas podem ser “[...] sintático (os verbos, os adjetivos) ou léxico (classificação das palavras segundo seu sentido), [...] ou ainda expressivo (por exemplo, categorias que podem ser classificadas como diversas perturbações da linguagem)” (FRANCO, 2007, p.59). Para a autora, essas categorias se constituem de duas

formas: categorias criadas *a priori*, elas são pré-determinadas e buscam uma resposta específica; e categorias não determinadas *a priori*, nesse caso, surgem dos discursos orais ou textuais.

Essa segunda forma foi utilizada neste estudo. Para a análise do conteúdo do discurso aqui empreendida, usamos excertos das falas dos entrevistados. Produzimos um quadro analítico (APÊNDICE D) para potencializar a interpretação dos dados, dividido em três colunas: a coluna da esquerda apresenta as categorias estabelecidas, a coluna central elenca os entrevistados participantes do estudo; a coluna da direita traz os excertos de falas correspondentes às categorias propostas. A interpretação ocorreu na articulação dos dados com as teorias de suporte.

CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES

Neste capítulo, apresentamos e analisamos as representações sociais dos professores sobre a inserção/intervenção pedagógica da Educação Física na Educação Infantil no município de Serra/ES. Para isso, em um primeiro momento, categorizamos as respostas das entrevistas semiestruturadas em um quadro analítico. Por meio dos critérios de pressão à inferência e dispersão, constatamos a presença de representações sociais sobre os seguintes temas: a inserção desse componente curricular no município pesquisado, as opções pedagógicas que dão suporte às práticas dos professores e às tensões entre profissionais de diferentes áreas do conhecimento presentes nesse contexto.

No processo de análise, construímos um texto que integra várias falas, constituindo um tecido oral. Dessa forma, pretendemos evitar uma interpretação fragmentada, em que os dados produzidos por diferentes sujeitos não dialogam entre si. A busca de uma narrativa coesa, em que a coerência discursiva é tecida por muitas “vozes”, que se articulam e complementam-se na construção dos sentidos, também denota que os entrevistados compartilham representações sociais sobre os temas identificados.

Contudo, temos a plena convicção de que toda interpretação “[...] é uma deformação da realidade, mas não da verdade” (SANTOS, 1989, p. 48), pois os dados são apenas um recorte dessa realidade e não dão conta de expressar a sua complexidade. Além disso, as interpretações não são neutras, retratos fiéis de um fenômeno social, uma vez que estão condicionadas pelas “lentes”¹⁵ do pesquisador. Sendo assim, o nosso esforço foi empreender uma interpretação coerente, que articule diferentes discursos e pressupostos teóricos, e seja aceita como válida para compreender um determinado aspecto da realidade.

Boa parte dos entrevistados inseriu-se no contexto da Educação Infantil por contingências circunstanciais, seis professores escolheram os CMEIs devido à necessidade de complementação da carga horária, e um professor pela proximidade da residência do local de trabalho, como evidenciam as seguintes falas:

Muitos professores ficaram sem local de trabalho e a princípio não iriam abrir Educação Física na Educação Infantil com professores efetivos, iriam contratar professores para isso. Só que a demanda dos profissionais concursados estava muito maior para o número de vagas nas EMEFs. Então tiveram que abrir vagas na Educação Infantil e a gente entrou dessa forma, pela redução de vagas da Educação Física nas EMEFs [Ensino Fundamental] (Entrevistado 10)

¹⁵ As “lentes” são constituídas pelas teorias que orientam os pesquisadores, os seus valores e as representações sociais sobre uma diversidade de temas.

Na verdade, eu fui obrigada a escolher a Educação Infantil, porque na minha escolha não tinha EMEF e eu fui obrigada a escolher esse CMEI aqui. Minha inserção foi dessa forma (Entrevistado 9).

[...] e acabou que eu tentei quebrar a carga horária pra cá, pra lá e não consegui, e acabei escolhendo o CMEI por causa disso, realmente por falta de escolha na época da remoção (Entrevistado 6).

[...] pela dificuldade de encontrar carga horária fechada nas EMEFs (Entrevistado 7).

A minha carga horária foi quebrada devido ao retorno de uma professora que estava fazendo mestrado, e eu fui obrigada a escolher aqui porque não havia mais nenhuma outra oportunidade (Entrevistado 4).

[Escolhi] pela proximidade da escola [com a minha casa]. A minha expectativa foi facilitar a minha vida, de não ter que fazer tantos planejamentos, já que sou professora de outra rede (Entrevistado 2).

Embora não haja uma relação direta entre os motivos de inserção na Educação Infantil e os pressupostos teórico-metodológicos adotados, constatamos que os referenciais que orientam as práticas de alguns professores, não foram concebidos para esse nível de ensino. Isto é, eles foram designados para atuar na Educação Infantil, mas continuam com as mesmas concepções pedagógicas que utilizam nos Ensinos Fundamental e Médio, como demonstram os seguintes excertos de fala:

Eu gosto muito do Coletivo de Autores, a parte teórico-metodológica eu pesquisei muito, eu olhei muito Aulas Abertas, o Coletivo [...] (Entrevistado 2).

Eu costumo trabalhar com a crítico-superadora, que é do Valter Bracht [...] (Entrevistado 9).

Então, assim, eu não posso falar a metodologia é essa, porque eu vim conhecer primeiro o espaço, então, de certa forma eu adaptei aquilo que eu já fazia nas EMEFs [Ensino Fundamental] (Entrevistado 10).

[...] mas eu uso muito a teoria de Aulas Abertas, pra deixar que as crianças descubram o movimento (Entrevistado 12).

Embora não tenha uma perspectiva pedagógica específica para a Educação Física, a gerente de Educação Infantil do município de Serra sinaliza a vertente sócio-histórica como eixo norteador do trabalho docente:

Não há um documento específico para Educação Infantil no município, as diretrizes são embasadas na perspectiva sócio-histórica de criança. As diretrizes apontam para um trabalho na perspectiva sócio-histórica, de trazer todo aquele conhecimento que a criança tem [...]. Nós orientamos toda essa turma que estava chegando pelo menos no início do ano na formação, que trabalhassem nessa perspectiva das diretrizes para eles conhecerem o documento (Lúcia – Novembro de 2013).

Nesse contexto, os professores têm autonomia para estruturar suas práticas pedagógicas de acordo com as especificidades do CMEI onde trabalham, como destaca essa gerente:

Solicitamos aos profissionais [de Educação Física] no início do ano que trabalhem com seus objetivos que quer alcançar com aquele grupo, com aquela turma. Que os professores traçassem seus objetivos de trabalho, dentro daquele CMEI. Entendemos que o currículo não é fechado, então cada professor trabalhou com seus objetivos de acordo com as especificidades de cada CMEI (Lúcia – Novembro de 2013).

As representações dos professores acerca dos referenciais teórico-metodológicos que orientam as suas práticas ratificam as afirmações de Andrade Filho (2011) e Nunes (2003), anteriormente citadas, de que a Educação Física tem operado com modelos pedagógicos desenvolvidos para os outros níveis da Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio). Esses entrevistados se depararam, repentinamente, com uma demanda pedagógica à qual não estavam acostumados e, como afirma Moscovici (2003, p.16), “[...] a cultura detesta ausência de sentidos”, por isso tendemos a ancorar tudo o que é estranho àquilo que nos é familiar. De acordo com Araújo (2008, p. 107):

A ancoragem vai dar àquilo que é estranho ao grupo, uma ligação à representação social já existente. Vai ligá-lo aos dados já conhecidos, fazendo uma correlação, buscando semelhanças e efetuando uma classificação hierarquizada. Todavia, deve-se levar em consideração que esse processo não é neutro, assim sendo, essa ligação não se dá aleatoriamente, mas com dados conhecidos e repletos de símbolos e histórias que posicionarão o novo elemento num lugar “positivo” ou “negativo”, de acordo com o conjunto de fatos que o grupo já conhece.

É importante destacar que apenas um professor, dos 12 entrevistados, teve experiências pedagógicas com a Educação Infantil, como aponta a sua fala:

[...] eu trabalhei em São Paulo durante 12 anos em escolas particulares. Trabalhando na escola particular, eu pegava da Educação Infantil até o Ensino Médio. Então eu atuo na Educação Infantil desde 1989 (Entrevistado 2).

Nesse sentido, compreendemos que os professores, diante de um contexto novo e ameaçador, recorreram aos recursos teórico-metodológicos que utilizam nos Ensinos Fundamental e Médio para enfrentar os novos desafios postos pela Educação Infantil. Contudo, esses recursos não foram construídos para esse nível de ensino e não contemplam as especificidades das crianças pequenas e nem as singularidades das instituições destinadas à sua educação. A concepção crítico-superadora (SOARES et al., 1992), por exemplo, pressupõe abstrações e reflexões sobre as manifestações da cultura corporal de movimento incompatíveis com as formas específicas de as crianças pequenas pensarem e agirem. Também a concepção de Aulas Abertas (HILDEBRANDT; LAGING, 1986) exige um grau de dialogicidade e autonomia que não se aplica à pequena infância. Entretanto, essa proposta discute o “arranjo de materiais”, método não diretivo que pode contribuir para o desenvolvimento de ações autônomas e criativas com as crianças, como constatou Rosa (2014), nas aulas de Educação Física destinadas às crianças de seis meses a dois anos de idade.

Também há uma parcela significativa de professores que optaram por atuar na Educação Infantil (cinco professores), motivados por novos desafios e oportunidades profissionais. Algumas falas, expostas a seguir, demonstram esse interesse:

Foi mais um desafio. Sempre tive vontade de trabalhar com Educação Infantil e aí quando surgiu a opção de estar escolhendo a Educação Infantil aqui na Serra, que é o primeiro ano, um projeto piloto, aí eu resolvi entrar (Entrevistado 11).

Houve uma redução de carga horária, passou de três para duas aulas semanais, e surgiu novas oportunidades, que abriu aula para os CMEIs também, aí eu vi que tinha vagas disponíveis, várias vagas na Educação Infantil e eu me interessei, e resolvi assumir o desafio (Entrevistado 5).

No dia da escolha nós tivemos a oportunidade de escolher os CMEIs e por isso eu escolhi (Entrevistado 12).

De livre e espontânea vontade, eu escolhi (Entrevistado 8).
A minha entrada foi em 2012 e eu escolhi (Entrevistado 3).

Diferentemente dos professores que entraram na Educação Infantil como forma de complementação da carga horária, os entrevistados que optaram por atuar nesse nível de ensino no município buscam outras bases teórico-metodológicas para orientar a sua intervenção pedagógica. É o que evidenciam as seguintes falas:

Eu procuro trabalhar muito com a [perspectiva] psicomotora (Entrevistado 3).

Assim, na minha formação, eu tive contato com duas tendências: uma que é do João Batista Freire, que gosto muito de trabalhar com ela. Acho que ela tem uma visão muito global sobre a criança, do brincar, do aprender a brincar, brincar aprendendo. Eu também gosto de outra, que é a desenvolvimentista (Entrevistado 5).

Eu utilizo a teoria desenvolvimentista, de Go Tani, pra trabalhar algumas habilidades motoras básicas, que eu acho que é essencial pra essa idade. Trabalho a psicomotricidade, de Le Bouch. É basicamente isso, eu uso um pouquinho do que eu acho conveniente (Entrevistado 8).

As falas acima focalizam duas perspectivas pedagógicas: a psicomotora e a desenvolvimentista. Essas perspectivas, em especial a psicomotora, são os principais referenciais que orientam a intervenção da Educação Física na Educação Infantil no Brasil (SAYÃO, 2002b). Sem desconsiderar as suas contribuições, sobre elas pesam algumas críticas. A principal delas é a concepção de criança que as sustenta. Nelas, as crianças são vistas como “sujeitos universais”, com princípios imutáveis de desenvolvimento, que são determinados, sobretudo, pela maturação¹⁶ do organismo.

Nesse sentido, o desenvolvimento infantil está condicionado à faixa etária, cabendo ao professor oferecer o estímulo adequado à idade em que a criança se encontra. As taxonomias

¹⁶ Mecanismo regulador endógeno. Na perspectiva biológica, a maturação é inata, isto é, ela é geneticamente determinada e resistente às influências externas ou ambientais (GALLAHUE; OZMUN, 2001).

do desenvolvimento (cognitivo e motor), dessa forma, constituem-se importantes parâmetros para a intervenção pedagógica. Tais concepções são conflitantes com a noção de sujeito histórico¹⁷, preconizada pelas diretrizes do município (SERRA, 2008), cujo desenvolvimento está atrelado às condições socioculturais do contexto onde o indivíduo está inserido.

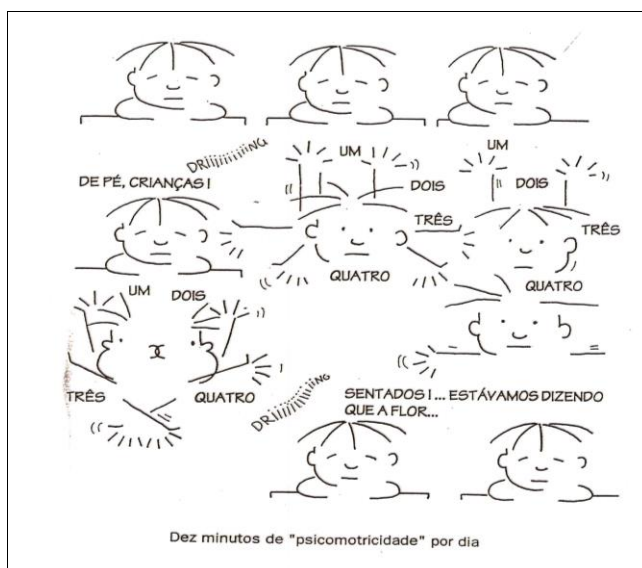
A partir de um modelo “escolarizante” de Educação Infantil, cujo objetivo central é preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental, a concepção psicomotora vem sendo utilizada nas aulas de Educação Física de forma utilitarista, como meio para potencializar os processos pedagógicos associados à alfabetização. As seguintes falas denotam essa função utilitarista atribuída à Educação Física:

O movimentar-se é uma linguagem, uma linguagem importantíssima para inserção da criança no mundo da escrita e da leitura [...] (entrevistado 1).

[...] o professor de sala de aula precisa de um apoio, a criança vem às vezes crua [...] Então, assim, para efeito de escrita, começar a aprender os movimentos sozinhos, ajuda a desenvolver a linguagem, a escrever, tudo no geral (entrevistado 7).

Essa abordagem, muitas vezes desprovida de sentidos para as crianças, trabalha os movimentos de maneira mecânica e descontextualizada, com a finalidade de instrumentalizar a criança para as aprendizagens consideradas importantes. A charge de Tonucci (1997) ilustra essa situação:

Imagem 1 – Dez minutos de “psicomotricidade” por dia



Fonte: Tonucci (1997, p. 87).

Essas duas perspectivas, psicomotora e desenvolvimentista, reforçam a concepção de infância como “natureza”, a criança de Piaget, que tem o seu desenvolvimento determinado por leis

¹⁷ Essa noção está presente nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

universais. Não devemos, no entanto, “ao jogar fora a água suja do banho, também jogar o bebê”, ou seja, criticar as lacunas presentes nas perspectivas psicomotora e desenvolvimentista não significa ignorar e/ou descartar as suas contribuições. Nesse sentido, a partir de uma relação dialética e dialógica com as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil, julgamos necessário ressignificar essas perspectivas, buscando convergir as suas contribuições com os pressupostos que consideram as crianças como produtoras de cultura e protagonistas do seu próprio desenvolvimento, atribuindo a elas possibilidades de ações criativas e autônomas. O estudo de Diirr (2007) é um bom exemplo de ressignificação da abordagem desenvolvimentista no contexto da Educação Infantil. Nesse estudo, o autor discute o desenvolvimento das habilidades motoras básicas de maneira contextualizada, considerando as produções infantis, a cultura local e o diálogo com outras áreas do conhecimento que compõem o currículo da Educação Infantil.

Há também representações que indicam que os professores não adotam nenhum referencial teórico-metodológico para orientar a sua prática. Eles compreendem que os conhecimentos vão se constituindo na própria prática pedagógica, a partir das demandas que emergem no cotidiano, como demonstram as seguintes falas:

Eu ainda estou, assim, em uma situação de momento de experiência, ainda estamos fazendo testes, a gente vê o que vai dar melhor (Entrevistado 4).

A gente trabalha muito com a educação da cultura do movimento, trabalhar corpo, movimento, aos poucos a gente vai trabalhando outras coisas [...] (Entrevistado 7).

Como eu estou começando, eu estou indo, assim, por mim mesmo. Não estou seguindo nenhum autor não, estou desenvolvendo as aulas sem seguir nenhum autor (Entrevistado 11).

Essas representações convergem com as reflexões de Tardif (2002), que compreende que o conhecimento não é algo que se adquire antes do trabalho pedagógico, mas, ao contrário, é nele constituído. Nesse processo, os professores mobilizam as suas experiências e os seus conhecimentos anteriores para dialogar com as demandas postas pelo cotidiano, que vão se ressignificando e juntando-se a outros saberes a que eles recorrem, formando uma espécie de “mosaico pedagógico”. Ao reconhecermos a importância desse processo, uma indagação vem à tona: esse mosaico considera as orientações que norteiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil?

A adoção de concepções pedagógicas, por parte dos entrevistados, que não estão em consonância com os documentos/pressupostos que orientam as práticas educativas na Educação Infantil não é responsabilidade exclusiva dos professores. Em suas falas sobre a inserção da Educação Física na Educação Infantil do município, alguns professores alegam que “caíram de paraquedas” nesse contexto, sem uma devida preparação:

Porque não foi uma coisa bem organizada historicamente, apesar de ser uma luta da área da Educação Física na formação continuada desde 2006, que a Educação Física estivesse na Educação Infantil. Isso só foi possível porque veio uma portaria do Ministério da Educação, devido à questão dos planejamentos das professoras regentes (Entrevistado 1).

Eu acho que a inserção da Educação Física na Educação Infantil de Serra não foi, eu acredito, uma coisa tão programada. Acho que caiu meio de “paraquedas”, os professores não estavam preparados para isso. Então a gente foi pego de surpresa na época da escolha das escolas (Entrevistado 6).

Em relação ao município de Vitória, eu acho que a Serra ainda está muito atrasada, muito despreparada, tanto para inserir a Educação Física, quanto Artes. Aqui na Serra está tendo muita dificuldade, o pessoal está desistindo e a gente não tem nenhuma estimulação (Entrevistado 9).

Eu avalio de forma conturbada, de uma forma que não foi planejada. Eles tiveram tempo suficiente pra fazer um trabalho melhor, não fizeram, deixaram para os últimos instantes, era lei e eles foram acatar essa lei quando eles viram que estavam estourando o tempo (Entrevistado 10).

De maneira parecida com o que aconteceu em Vitória/ES (KLIPPEL, 2013), os Entrevistados 1 (um) e 10 (dez) afirmam que a inserção da Educação Física nos currículos da Educação Infantil de Serra/ES ocorreu para materializar a Lei nº 11.738, de 2008, que regulamenta o piso salarial para os profissionais do magistério público da Educação Básica¹⁸. A fim de viabilizar o planejamento das professoras regentes, como determina a referida lei, esses entrevistados acreditam que a rede pública de ensino de Serra colocou as disciplinas de Educação Física e Artes em seu currículo, possibilitando que essas docentes tenham um *espaçotempo* dentro da rotina escolar para a organização das suas atividades.

Nesse contexto, observamos, na prática, que a presença da Educação Física na Educação Infantil tem viabilizado o planejamento das professoras regentes, como determina a lei. No entanto, esses momentos poderiam ser uma oportunidade para o encontro dos professores especialistas (Educação Física e Artes) com as professoras das diferentes turmas e com as pedagogas, potencializando ações coletivas que buscam superar a fragmentação do conhecimento.

A ausência do planejamento coletivo tem ocasionado uma disputa por espaços físicos e profissionais, gerando tensões entre os professores das instituições de Educação Infantil de Serra. De acordo com os entrevistados, essa inserção sem planejamento acarreta problemas interpessoais, dada a precariedade estrutural e material dos CMEIs:

Os CMEIs não foram preparados para ter aulas de Educação Física e nem de Artes. Outro desafio: o professor regente, ele não quer perder o pátio e o meu espaço é perto do pátio, então quando eu estou dando aula, eu não estou dando aula para 20, 22 crianças, eu estou dando aula para 40, 60 [...] (Entrevistado 2).

¹⁸ Essa lei, em seu inciso 4, afirma que na “[...] composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

Se você for colocar em nível de espaço, uns dos desafios seria o espaço, que nós não temos espaços na creche. Quando temos não é coberto e o piso não é apropriado, e não tem material [...] (Entrevistado 4).

E a questão da estrutura, eu acho que as escolas, falar da realidade minha aqui, eu acho que a estrutura não é ideal para se trabalhar a Educação Física, qualquer conteúdo que você for trabalhar você está colocando as crianças em risco, no espaço que você tem aqui. Você tem chão com cimento, que se você botar as crianças elas podem cair, bater a cabeça e machucar, tem cimento que se cair pode ralar (Entrevistado 6).

No geral, é a falta de material realmente, a gente está sempre improvisando com reciclados, garrafa *pet*, bolinha de jornal, quando não tem, eu trago alguma coisa minha, da minha casa, das outras escolas, a gente pode estar fazendo troca, a dificuldade maior é essa, realmente material (Entrevistado 7).

Eu tive muito problema este ano com espaço. Espaço da Educação Física no CMEI, não existe. Então, nós temos que dividir uma área aberta debaixo do sol todas as tardes, com todos os alunos [...] quando eu desenhava um circuito no pátio, não só meus alunos faziam, mas os outros alunos que estavam no pátio também faziam [aula] [...] (Entrevistado 8).

Pra mim o desafio primeiro é a estrutura da escola, depois são os materiais, que muitos materiais no início eu tive que comprar com meu dinheiro, porque a escola não tinha estrutura pra comprar material. Muitos materiais eu tive que reciclar também, montar (Entrevistado 9).

Eu acredito que o maior desafio para nós professores de Educação Física que encontramos principalmente nas CMEIS, que está começando este ano, é a falta de espaço para trabalhar mesmo. Nós ainda não temos isso, nós sempre estamos dividindo o espaço, sempre lutando por um momento que seja só nosso (Entrevistado 12).

Apesar de a Educação Física ter vindo para a Educação Infantil do município para suprir as demandas de planejamento das professoras regentes, como alegaram os entrevistados, a sua presença no cotidiano da escola coloca os professores desse componente curricular em rota de colisão com outros profissionais presentes nesse contexto. Há uma disputa por espaços físicos e profissionais, que gera relações conflituosas entre os professores de diferentes áreas. É o que nos revela a fala da gerente:

Também foi observado em alguns CMEIs a própria discriminação do professor de Educação Física com o professor regente, de se acharem superiores em relação ao professor de sala. Por outro lado, também houve alguns professores regentes não querer se integrar com os professores de Educação Física, então tivemos dos dois lados (Lúcia - Novembro de 2013).

Observamos que tanto os espaços físicos como profissionais são disputados nessas instituições, criando um lugar de tensão entre os profissionais, esquecendo que o foco é a criança e que a organização do tempo e do espaço deve partir de seus interesses. Assim, notamos que “[...] as necessidades infantis são sempre subjugadas em relação às necessidades de organização dos adultos” (FERREIRA NETO; NUNES, 2013, p. 223). Nesse sentido, faz-se necessário que o trabalho pedagógico ocorra de forma efetiva, por meio de

ações coletivas entre os profissionais das diversas áreas, em consonância com o projeto político-pedagógico da instituição.

De acordo com o Art. 8º, § 1º, incisos I e II, da Resolução nº 05/2009 (BRASIL, 2009a), do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, cabe às instituições escolares estabelecer modos de integração dos professores e de suas respectivas áreas de conhecimento.

Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: a educação na sua integralidade [...], a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética, e sociocultural da criança (BRASIL, 2009).

Para o referida resolução, na Educação Infantil, a criança deve ser o centro do planejamento e os conhecimentos devem estar articulados, de maneira a afirmá-la como sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura. A Lei nº 11.738, de 2008, institui 1/3 da jornada de trabalho para as atividades extraclasse (planejamento) (BRASIL, 2008). No entanto, segundo o Parecer CNE/CEB nº 9/2009¹⁹, para que se cumpra a função pedagógica da lei, são necessárias algumas mudanças dentro do espaço escolar, como: a reorganização dos tempos e espaços escolares, interação entre as diferentes áreas do conhecimento e a articulação com o projeto político-pedagógico (BRASIL, 2009b).

No que tange aos planejamentos coletivos no município de Serra, a gerente de Educação Infantil explica que:

O processo de planejamento para integração dessas disciplinas são viabilizados no horário em que as crianças vão embora, que pela manhã é de 11 às 12 horas e, à tarde, das 17 às 18 horas. São realizados os planejamentos coletivos, determinado a partir da organização dos CMEIs ao que refere à quantidade de encontros semanais. Nesse processo, há profissionais resistentes em desenvolver um trabalho em parceria com outros professores (Lúcia – Novembro de 2013).

A falta de um planejamento coletivo ou a negação para trabalhar em conjunto acarreta incompreensões acerca do papel do “outro” na Educação Infantil, como afirmam alguns entrevistados:

O primeiro desafio foi demarcar o espaço que a Educação Física ocupa dentro da Educação Infantil (Entrevistado 1).

[...] boa vontade dos professores que estão em volta, para entender o nosso papel aqui dentro da escola (Entrevistado 5).

E a outra dificuldade é a compreensão dos professores. Às vezes você tem que fazer alguma coisa ou ensaiar alguma dança aí elas não compreendem que aquilo ali eu preciso [...] E a outra, é a interpretação que a pedagoga tem hoje

¹⁹ Fixa as Diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o Magistério dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

do que é Educação Física? Muitas não sabem o que é Educação Física. Quando a gente vai planejar, elas não sabem ajudar a gente com relação a algumas dúvidas que a gente tenha pra tirar (Entrevistado 9).

Doloroso foi fazer esses profissionais entenderem o que é a minha aula, naquele momento são os meus alunos, que não era somente os alunos delas [professora regente] [...]. Então esse ano o embate maior foi os outros profissionais de dentro do CMEI (Entrevistado 10).

Então eu acho que o maior desafio que a gente encara realmente é mostrar o que viemos fazer aqui, estimular o movimento, que é auxiliar até no conhecimento que ela está tendo dentro da sala de aula e fazer com que a gente possa trabalhar em conjunto (Entrevistado 12).

Observamos nas falas dos professores as dificuldades relacionadas à compreensão da Educação Física nessas instituições de Educação Infantil, bem como dificuldades para um trabalho em parceria. Moreira (2012) esclarece que há necessidade de os profissionais terem clareza do papel do outro e da especificidade da sua área do conhecimento, para que ocorra um trabalho integrado. Desse modo, é necessário o entendimento das atividades que competem aos diferentes profissionais que atuam nessas instituições. Assim, o papel da Educação Física nesta etapa de ensino deve ser definido para atender às especificidades da Educação Infantil. A fala da gerente de Educação Infantil do município revela que alguns professores, por iniciativa própria, buscam socializar as suas experiências pedagógicas, no intuito de sensibilizar professores de outras áreas para ações coletivas e colaborativas:

Outro ponto a destacar muito positivo é que alguns professores de Educação Física sentiram necessidade de realizar uma formação dentro do CMEI, para apresentar suas experiências, devido à questão da falta de integração da regente com Artes e Educação Física. Então eles se propuseram a apresentar o trabalho que estava desenvolvendo com as crianças no que se refere à área, ao movimento, à questão do currículo, a sua formação, por que aquele profissional estava lá, à questão da utilização do espaço etc. (Lúcia – Novembro de 2013).

Em relação às orientações pedagógicas, com o propósito de articular o trabalho da Educação Física com outras áreas do conhecimento que compõem o currículo da Educação Infantil, a gerente informa que:

O trabalho com os professores, nós procuramos conversar muito com os pedagogos na formação, para que realizassem um trabalho integrado com os professores de Educação Física, Artes e a professora de sala. Algumas escolas tiveram muito sucesso, outras escolas já não tiveram (Lúcia – Novembro de 2013).

Nas falas um pouco acima, o entrevistado 9 (nove) relata a dificuldade das pedagogas em orientar o trabalho da Educação Física. Em consonância com a fala do entrevistado, a gerente pontua que não houve uma integração efetiva quando as pedagogas foram orientadas para realizar este trabalho com os professores. Sobre as capacitações, a gerente revela que na nova gestão (2013) foram extintos todos os coordenadores de área. Para suprir essa falta,

atualmente, alguns pedagogos estão realizando as capacitações no Centro de Formação da Secretaria de Educação.

Mas a questão da área não existe mais, no caso a figura do coordenador de área. Isso nos prejudicou bastante que somos da área de educação infantil, porque eu estava aprendendo a conhecer a área, então as assessoras [Pedagogas] sentem um pouco de dificuldade de intervenção quando chega à escola, exemplo: um problema com o professor de educação física em sua prática. Elas não sabem como solucionar aquele problema. Muitas vezes, como soluções levaram aquele professor de educação física em outro CMEI para conhecer o trabalho de outro professor e estar dialogando com ele (Lúcia – Novembro de 2013).

No artigo “Representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil”, Mello et al. (2012b) identificam representações que concebem esse componente curricular, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, como momento de descanso das professoras regentes e disciplina auxiliar para atender às demandas da escola. E, pelo que os dados revelam, parece que a situação não é muito diferente no município de Serra/ES, ou seja, os praticantes dos cotidianos da Educação Infantil do município não sabem qual é a função dessa disciplina. Aliás, o termo disciplina é inadequado para designar um componente curricular na Educação Infantil, pois esse contexto não deveria se organizar de maneira disciplinar, fragmentando o conhecimento (MELLO; SANTOS, 2012). Compreendemos que essas incompreensões são decorrentes de práticas isoladas das diferentes áreas do conhecimento, que não dialogam entre si nos currículos praticados das instituições infantis. Assim, não podemos pensar a Educação Física da mesma forma que é pensada no Ensino Fundamental. Faz-se necessário que “[...] o trabalho pedagógico com essa disciplina ocorra em sintonia com os projetos da instituição de Educação Infantil e em parceria com as professoras regentes de classe” (MOREIRA, 2012, p. 29).

Apesar do avanço legal para a inserção da Educação Física no contexto da Educação Infantil e das orientações pedagógicas para essa inserção, que afirmam a necessidade da articulação dessa área do conhecimento com as demais que compõem o currículo da escola destinada à pequena infância, Neira (2004) e Ferreira Neto e Nunes (2012) apontam que esse processo tem trilhado um caminho inverso. As práticas pedagógicas desse componente curricular vêm se constituindo de forma isolada, sem articulação com os outros saberes e fazeres presentes no cotidiano da Educação Infantil. O que contribui, dessa forma, para a construção de um conhecimento fragmentado e pouco relacionado com a realidade das diferentes “infâncias” presentes em contextos sociais complexos e plurais (NEIRA, 2008)²⁰. Concordamos com Moreira (2012, p. 21) quando disserta sobre o papel do professor de Educação Física:

²⁰ A produção acadêmica indica experiências que potencializam a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento presentes na Educação Infantil: Santos e Nunes (2005), Mello et al. (2008) e Mello e Santos (2012).

[...] quando esses educadores assumem uma postura de parceria e se envolvem em um trabalho colaborativo, todos que atuam na educação infantil são contemplados, além do fato de que a diversidade e a especificidade das diferentes formações profissionais enriquecem os projetos educativos com as crianças.

Soares (2002) indica o Projeto Pedagógico Institucional como alternativa para promover o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento presentes na Educação Infantil. Nessa perspectiva, Sayão (2002b) evidencia que, para empreender o trabalho pedagógico da Educação Física com crianças de pouca idade, é necessário que ela se integre a diferentes áreas de conhecimento, a diferentes profissionais e às diversas práticas das instituições infantis. A autora sugere que essa integração seja mediada por projetos institucionais que contemplem o papel da Educação Física e de outras áreas do conhecimento na escola.

Alguns entrevistados se queixam que os “outros” não conhecem nem reconhecem a importância da Educação Física para a Educação Infantil. Quando questionados sobre a função desse componente curricular para a educação da pequena infância, eles enfatizam o movimento como meio para favorecer outras aprendizagens, em especial, a cognição:

[...] a gente está ali para trabalhar com ele o cognitivo, com o intelectual, com tudo, com o movimento (Entrevistado 7).

Também pode contribuir quando a gente faz o trabalho junto com as professoras, a gente pode avançar muito nessa área de cognição, no modo geral é isso, formação do indivíduo (Entrevistado 5).

[...] eu vejo que a Educação Física na Educação Infantil auxilia bastante na coordenação dos alunos, no desenvolvimento cognitivo deles [...] (Entrevistado 6).

[...] a importância é extrema, porque ela [EF] trabalha não só o aspecto motor específico de uma criança, mas ela trabalha todos os aspectos sociais [...] (Entrevistado 8).

Percebe-se, pela fala dos entrevistados, que eles buscam a afirmação da Educação Física no contexto da Educação Infantil pela igualdade com outros componentes curriculares e não pela sua diferença. A escola moderna é o local da palavra, dos saberes intelectuais, e o corpo, nesse contexto, é considerado o “outro da razão” (BRACHT, 2005)²¹, que precisa ser docilizado e controlado para que não atrapalhe os desígnios da cognição.

Dessa forma, a Educação Física é concebida como um *espaçotempo*, dentro da rotina escolar, para dar vazão à energia cinética acumulada. Muitos professores de Educação Física acreditam que essa área do conhecimento só vai alcançar o seu reconhecimento se operar com a mesma lógica das outras áreas, ou seja, se valorizar as aprendizagens de caráter

²¹ O professor Valter Bracht usou essa expressão no programa “Palavras na Mesa”, promovido pelo curso de Educação Física da Universidade Vila Velha, em 2005, e transmitido pelo Canal Universitário.

cognitivista. Nesse sentido, o movimento passa a ser um meio para que as capacidades intelectuais se desenvolvam.

O movimento não deve se configurar somente como uma necessidade físico-motora da criança, Garanhani (2008) aponta que a escola deve abranger outros domínios, realizar a intervenção entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e desenvolver habilidades para a expressão e comunicação.

Entretanto, ao indagar-nos: “onde está o físico dessa Educação Física?”, Charlot (2000) alerta para a diferença epistêmica dessa área em relação às outras áreas do conhecimento presentes nos contextos escolares. Sem querer fragmentar o ser humano em corpo e mente, compreendemos que a Educação Física trata de um “saber domínio”, que se instaura no corpo, no saber-fazer. Todavia, esse saber domínio não exige que outras figuras do aprender sejam trabalhadas pela Educação Física, como os saberes relacionais, relativos às interações pessoais, e os saberes objetos, associados à aquisição de conceitos sobre diferentes aspectos da realidade. Mas é o saber domínio, direcionado à aprendizagem das diversas manifestações da cultura de movimento (como saber jogar, saber dançar, saber lutar, saber diferentes modalidades esportivas, dentre outras), que garante a especificidade dessa área do conhecimento na escola. Compreendemos que a Educação Física não deve construir a sua identidade a partir da lógica das outras disciplinas, mas considerando a sua diferença. Essa diferença, contudo, é relacional, construída no diálogo com as outras áreas de conhecimento.

Parte significativa dos professores entrevistados focaliza o desenvolvimento motor como função primordial da Educação Física na Educação Infantil. Ao contrário dos professores que concebem o movimento como um meio para o desenvolvimento da cognição (aprendizagem “pelo” movimento), as representações expostas a seguir estão centradas na aprendizagem “do” movimento:

Um olhar sobre coordenação motora, sobre ritmo, lateralidade, tudo isso que está envolvendo a Educação Física (Entrevistado 10).

Acho que é o desenvolvimento da coordenação motora, a integração deles nas brincadeiras, participar com os outros nas brincadeiras (Entrevistado 11).

[...] a minha função é trabalhar o movimento, eu tenho que trabalhar o movimento das crianças dentro da minha aula [...] (Entrevistado 2).

Foi aquilo que eu falei antes: seria esse auxílio, desse leque, da questão motora, do desenvolvimento motor da criança [...] (Entrevistado 4).

Para mim a função da Educação Física não é brincar só para brincar, é demonstrar pra eles por que eles estão brincando e o que eles estão desenvolvendo em relação ao corpo, ao movimento (Entrevistado 9).

Eu acredito que o maior objetivo é estimular o movimento mesmo, estimular a atividade física, estimular a ginástica, estimular com que eles gostem de se movimentar (Entrevistado 12).

É importante para o desenvolvimento e crescimento dessas crianças, isso só vem a contribuir não só como Educação Física e Artes que também está inserida e vem crescendo (Entrevistado 3).

De fato, trabalhar com as capacidades, como coordenação, equilíbrio, lateralidade, organização espaço-temporal, força, velocidade; e com as habilidades, como correr, saltar, arremessar, rolar, contribui significativamente para o desenvolvimento infantil, pois:

[...] a capacidade para realizar movimentos atua como um parâmetro de controle para o desenvolvimento de vários sistemas: cognitivo, afetivo e social. Mudanças no controle do movimento servem de gatilho para desencadear mudanças nessas outras dimensões do comportamento do bebê e da criança (MANOEL et al., 2001, p. 34).

Assim, quando focalizamos os sujeitos da Educação Infantil, ou seja, as crianças, na perspectiva da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008), que concebe a infância como uma categoria social, do tipo geracional, com características e necessidades específicas de sua geração, os jogos, as brincadeiras, as danças, dentre outras manifestações corporais constituem importantes acervos culturais a serem adquiridos para que as crianças materializem e potencializem o seu direito de brincar.

Nesse sentido, questionamos o caráter funcionalista da aprendizagem “do” movimento que, muitas vezes destituída de sentidos para as crianças, trabalha com movimentos repetitivos e estereotipados. Esse questionamento, entretanto, não nega as contribuições desse tipo de abordagem, mas alerta para a necessidade de conciliar a aprendizagem do movimento às atividades que são significativas para as crianças, que consideram as suas ações autônomas e criativas.

Embora não neguemos essas contribuições, afirmamos que o brincar não precisa de nenhuma outra justificativa para fazer parte do currículo da Educação Infantil. Ele faz parte do “ofício de criança” (ANDRADE FILHO, 2013), representando a sua forma singular de ser e estar no mundo. Como diz Kiphard (1977, p.59): “[...] nada mais sério para criança do que brincar”.

A brincadeira assume, nessa fase da vida, *status* de mola propulsora do desenvolvimento dos pequenos. A criança não brinca para passar o tempo; ela o faz porque a brincadeira é um condicionante extremamente necessário ao seu desenvolvimento (BRASIL; MARSIGLIA, 2013, p. 147).

Quando indagados sobre os conteúdos de ensino que mobilizam em suas práticas pedagógicas e as formas como são trabalhados, alguns professores reafirmam a perspectiva da educação “do” movimento, como evidenciam os seguintes excertos de fala:

Os conteúdos eu trabalho de maneira lúdica, exploro o máximo possível, então esse ano de inserção eu não quis me arriscar muito não, eu trabalhei as habilidades dentro desse projeto [...] (Entrevistado 2).

É através das brincadeiras cantadas, equilíbrio. Trabalho com pneus, com corda, com bola, mas também levando tudo para o lúdico [...] (Entrevistado 3).

Eu comecei com a questão de conhecimento corporal, conhecimento das partes do corpo e aí fui trabalhando aos poucos algumas habilidades motoras, esquema corporal e algumas habilidades eu vou introduzindo [...] (Entrevistado 4).

Então, eu procurei dentro do possível fazer saltos, corridas, rolamentos, movimentos de abaixar e levantar, coisas de subir e descer, embaixo em cima, questões de quantidades, números e grupos (Entrevistado 12).

O lúdico, nos discursos acima apresentados, está a “serviço” do desenvolvimento das capacidades e das habilidades motoras. Os jogos e as brincadeiras, nesse caso, não são concebidos como patrimônios culturais a serem aprendidos e reconstruídos pelas crianças, para que ampliem as suas possibilidades de brincar e tenham os seus interesses geracionais atendidos.

Essas manifestações culturais são compreendidas como meios, veículos para que as aprendizagens motoras se efetivem. Essa apropriação instrumental dos jogos e das brincadeiras, muitas vezes, anula o sentido lúdico dessas manifestações.

Concordamos com Freire (2005), quando afirma que não são os elementos constituintes de uma atividade que a definem como jogo ou brincadeira, mas a maneira como o indivíduo se relaciona com ela, ou seja, são as relações subjetivas que a criança estabelece com essa atividade que vão caracterizá-la como jogo/brincadeira ou não.

Portanto, podemos observar uma criança participando de um jogo, sem, contudo, de fato estar jogando. Muitas crianças brincam em casa, na rua e em outros espaços sociais que frequentam, mas se recusam a brincar na escola, pois, por ser uma atividade externamente orientada pelo adulto, as brincadeiras nesse contexto perdem os sentidos e significados que lhes interessam.

Os jogos e as brincadeiras fazem parte da cultura infantil e dentro do espaço escolar se configuram a todo o momento. Os professores ao utilizar essas linguagens nas aulas de Educação Física possibilitam “[...] romper com a racionalidade adultocêntrica que prevalece na escola [...]” (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 70).

Na relação com as crianças, compreendemos o brincar como uma linguagem que atravessa todas as suas demandas. Desta forma, a sala de aula, o refeitório, os momentos de entrada e saída, os diferentes *espaçostempos*, as múltiplas relações são permeados pela necessidade de brincar [...] (NUNES, 2013, p. 33).

Garanhani (2008) afirma que, através das brincadeiras, a criança consegue experimentar, explorar e compreender os significados do meio. As atividades proporcionam a vivência de movimentos do seu corpo, possibilitando entender os significados de sua movimentação, que se configuram em diversas práticas. A autora propõe que a Educação Física, nessa etapa de ensino, se organize de forma que contemple uma prática lúdica, diversificada e desafiadora.

Alguns entrevistados utilizam metodologias de ensino que articulam as ações da Educação Física com outras áreas do conhecimento presentes no currículo da Educação Infantil, rompendo, dessa forma, com um saber disciplinar e fragmentado. Essa articulação é mediada por projetos pedagógicos, como evidenciam as seguintes narrativas:

[...] trabalhei junto com as professoras os projetos de sala [...] trabalhava projetinhos na sala de aula, aí a gente fazia, por exemplo, Grupo 4, trabalhando as princesas, contos de fadas. A gente usava das brincadeiras de princesa e contos de fada para trabalhar outros aspectos da Educação Física também, além da ludicidade, da brincadeira pela brincadeira (Entrevistado 8).

[...] como nós planejamos tudo por trimestre, com as professoras, eu pego o que elas vão trabalhar e por meio disso eu trabalho a Educação Física. Entrou folclore, brinquedos tradicionais da época da antiguidade, entrou o projeto Portinari, com a professora de Artes, porque ela já estava trabalhando com alguns artistas. Eu tentei inserir a Educação Física junto com Artes, pra ter uma ajuda a mais (Entrevistado 9).

Como mencionamos anteriormente, a inserção da Educação Física no contexto da Educação Infantil deve ocorrer de maneira articulada com as outras áreas do conhecimento que compõem o currículo dessa etapa de ensino. Afinal, uma disciplina isolada não se justifica em um contexto que não deveria se organizar de forma disciplinar, e os projetos pedagógicos são alternativas viáveis para estabelecer pontos de interseção e diálogo entre as diferentes áreas.

Entretanto, discordamos da maneira como os entrevistados estabelecem relações com as outras áreas e profissionais da escola. Nos discursos acima apresentados, há uma submissão da Educação Física ao trabalho desenvolvido pela professora de sala, em que essa área do conhecimento se constitui uma espécie de “muleta”, disciplina auxiliar para que os projetos “da professora” se materializem. Compreendemos que os projetos são construções coletivas, em que cada área do conhecimento, sem perder de vista a especificidade do seu objeto, dialoga com um eixo condutor comum. O projeto não deve ser “da” professora e sim dos professores, das crianças e da escola, constituído pela multiplicidade de vozes nele engendradas.

Porém, o maior desafio para concretizar ações coletivas nos cotidianos da Educação Infantil é criar condições materiais para que os encontros de planejamento ocorram. A escola tem sido lugar de desencontros, que, por falta de *espaçotempos* para elaboração de projetos coletivos, reproduz uma lógica fragmentária e disciplinar. E a Educação Física, que dispõe de um baixo capital simbólico na lógica cognitivista em que a escola se assenta, conforma-se com o papel de coadjuvante a ela atribuído pelas outras disciplinas/áreas.

Como estruturas dinâmicas e cambiantes, as representações sociais não são regidas por leis sociais universais, mas sim pelo fluxo dos discursos e das práticas dos indivíduos. Nesse sentido, percebemos que as representações sociais dos professores sobre a sua inserção na Educação Infantil no município de Serra se alteraram, à medida que eles foram se ambientando a esse novo contexto, como demonstram os seguintes excertos de falas:

Eu tinha uma visão até um pouco radical, de virar e dizer que eu nunca mais queria ver Educação Infantil na minha vida, porque no início a tensão foi tanta, o “baque” foi tanto, que eu não queria nem voltar. Hoje, eu vejo assim: que foram tantas conquistas com o aluno, que eu me sinto até dependendo do CMEI e da gestão (Entrevistado 1).

Entrei com dificuldade, no meio foi melhorando e hoje eu posso dizer que tenho segurança no que faço e estou vendo que as crianças confiam em mim. Então, eu acho que é tudo de bom, tive minhas dificuldades, passei pelo caminho e hoje eu posso dizer que eu estou chegando ao final com segurança, com a ajuda de todos (Entrevistado 3).

Eu tinha um pouco de medo disso, como eu iria fazer e tal, foi uma expectativa mais negativa e que se tornou positiva quando eu comecei a trabalhar. Eu escolhi trabalhar com crianças de 4 e 5 anos porque tem mais a ver com minha realidade e tem sido tranquilo (Entrevistado 4).

Então, a perspectiva que eu tinha era uma e quando eu cheguei à realidade era outra, o que me fez mudar totalmente. Hoje, eu vejo que gostei de estar trabalhando no CMEI, foi uma experiência muito boa, válida, eu achei que eu não iria me adaptar aqui, queria correr daqui logo na primeira semana, na segunda semana eu não queria ficar mais, mas hoje não, até penso em estar escolhendo a cadeira aqui [...] (Entrevistado 6).

[...] estou gostando muito, é o que eu te falei na minha remoção agora, eu já tenho visão pra Educação Infantil, que eu gostei de trabalhar, e minha visão ampliou mais ainda. Eu tenho interesse sim que é continuar na Educação infantil, eu quero melhorar e ajudar a fortalecer isso, com essa corrente, seguir junto com os outros professores que agarraram, com vontade e querem prosseguir. Vou continuar e, se Deus quiser, vou conseguir (Entrevistado 7).

Percebem-se, na fala dos entrevistados, expressões que denotam o teor afetivo presente em suas representações: *“estou gostando; foi uma experiência muito boa; acho que é tudo de bom; me sinto até dependendo do CMEI”*, dentre outras. Esse conteúdo afetivo revela que:

[...] as representações sociais são valorativas antes de serem conceituais; e respondem a ordens morais locais, ficando, como tal, prenhes de afeto, sendo conhecimentos práticos, estão orientados para o mundo social, fazendo e dando sentido às práticas sociais (SPINK, 1995, p. 9).

Embora muitos entrevistados tenham entrado na Educação Infantil de Serra por questões contingenciais, como a falta de vagas no Ensino Fundamental, as relações estabelecidas nos cotidianos das escolas, os saberes mobilizados para as suas práticas, os desafios enfrentados e os êxitos alcançados têm constituído novas identidades profissionais. É o que se evidencia na fala do Entrevistado 8 (oito), que vê na Educação Infantil motivação para a atuação profissional:

Foi uma redescoberta do meu próprio trabalho, porque eu estava tão desinteressada para dar aula para o Ensino Fundamental, era uma coisa tão maçante. Esse ano eu me descobri, e eu não sou uma péssima professora, eu tenho vontade de fazer, eu tenho vontade de aprender, eu tenho vontade de trabalhar (Entrevistado 8).

Contudo, essas novas representações sociais, que atribuem um valor positivo à Educação Infantil, não são consensuais. Parte dos entrevistados ainda mantém representações

negativas em relação a essa etapa da Educação Básica, que estão associadas às dificuldades encontradas no cotidiano de suas práticas pedagógicas, como evidenciam as seguintes falas:

Quando eu entrei, eu fiquei preocupada, porque nós combinamos que no dia da Educação Física não teria parque e isso não aconteceu. Tem parque e isso me decepcionou. E a outra questão foi que eu achava que tinha um espaço na frente da escola que eu poderia usar só que é um espaço que bate muito sol, nem eu e nem os alunos conseguimos ficar lá, então foi uma frustração (Entrevistado 2).

Então, por eu saber como é que a Educação Física está em Serra, para o ano que vem, eu pretendo pegar um horário só, porque a expectativa não é muito boa, em relação à estrutura, em relação ao material, em relação a muita coisa (Entrevistado 9).

Eu pensei assim que fosse mais fácil para lidar com eles, né? Mas, assim, realmente existe dificuldade, até quanto ao material que eu falei antes, também pensei que tivesse mais material para trabalhar. E com eles [crianças] também, pensei que fosse mais fácil para lidar. Eles dispersam rapidamente, são muito teimosos (Entrevistado 11).

As questões materiais, estruturais e as características do comportamento infantil são aspectos que contribuem para as representações negativas desses entrevistados em relação à Educação Infantil. Isso reafirma a citação de Araújo (2008, p. 107), utilizada na página 52 deste trabalho, sobre o processo de constituição das representações sociais:

Todavia, deve-se levar em consideração que esse processo não é neutro, assim sendo, essa ligação não se dá aleatoriamente, mas com dados conhecidos e repletos de símbolos e histórias que posicionarão o novo elemento num lugar “positivo” ou “negativo”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisarmos as Representações Sociais dos professores de Educação Física de Serra não temos a intenção de julgá-los, emitindo um juízo de valor sobre o que é certo ou errado. Esta pesquisa tem um caráter propositivo, ou seja, a partir da análise dessas representações e das diferentes variáveis que incidem sobre a prática dos professores, compreender os seus motivos para ação, superando as possíveis lacunas e reafirmando os eventuais avanços.

Sobre o processo de inserção da Educação Física na rede de Educação Infantil do município, efetuado no ano de 2012, constatamos, pelas representações dos entrevistados, que ela ocorreu para atender à Lei nº 11.738, de 2008, que estabelece horários de planejamentos para as professoras dentro da grade curricular. Dessa forma, a presença de professores especialistas na Educação Infantil, como os de Educação Física e Artes, garantem esses horários de planejamentos às professoras de sala (regentes). A inserção também se deu por meio da reivindicação dos profissionais de Educação Infantil, pois, em outros municípios da Grande Vitória, a Educação Física já está presente há algum tempo.

Entretanto, essa inserção, voltada para satisfazer uma demanda legal, gerou alguns problemas, pois parte significativa dos professores entrevistados foi obrigada a migrar para esse nível de ensino sem uma devida preparação e contra os seus próprios interesses, pois era a única alternativa para complementar as suas cargas horárias. Já outros migraram por conveniência, como o fato de a escola ser perto do local de residência, ou porque realmente buscavam novos desafios profissionais.

Quanto aos professores que migraram para a Educação Infantil por contingências circunstanciais, as suas práticas pedagógicas estão ancoradas em perspectivas que não foram concebidas para esse nível de ensino, como a proposta crítico-superadora (SOARES et al., 1992) e as Concepções de Aulas Abertas (HIDEBRANDT; LAGING, 1986). Já os professores que foram para a Educação Infantil por opção têm as suas práticas orientadas pelas perspectivas psicomotora e desenvolvimentista, que estão calcadas em princípios fixos de desenvolvimento, determinados pela maturação do organismo, reforçando, dessa maneira, a concepção de criança como sujeito universal. Essas perspectivas estão atreladas à função funcionalista da Educação Infantil, que se configura como uma etapa preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental.

A utilização dessas propostas no âmbito da Educação Infantil (crítico-superadora, aulas abertas, psicomotora e desenvolvimentista) pode estar relacionada à formação inicial, que focaliza essas concepções pedagógicas nos processos formativos empreendidos em diferentes cursos; também se justifica pela presença dessas abordagens nas referências de concursos públicos da Grande Vitória. Parte dos professores não adota nenhuma concepção

para nortear as suas práticas, alegando que os seus referenciais vão se constituindo na própria dinâmica do cotidiano.

Independentemente do modelo pedagógico adotado, percebemos que as práticas discursivas dos entrevistados não estão em consonância com alguns pressupostos preconizados pelos referenciais e diretrizes que regem a Educação Infantil no Brasil, como o protagonismo infantil, em que a criança é produtora de cultura e sujeito ativo no seu próprio processo de socialização. Entretanto, não podemos somente responsabilizar os professores pela falta de sintonia com tais pressupostos, pois a supressão da coordenação de área no município e a ausência de formações continuadas prejudicam a construção coletiva de perspectivas de trabalhos articuladas com as especificidades das crianças e das instituições de ensino dedicadas a sua educação.

Apesar de atender a uma exigência legal, viabilizando o planejamento das professoras nos CMEIs de Serra, a inserção da Educação Física nesse contexto gerou algumas tensões. Dentre elas, destacamos as disputas por espaços físicos e profissionais no interior das instituições e o não reconhecimento do papel do professor especialista (Educação Física) nesse contexto. Essas tensões são decorrentes do isolamento desses professores, que não têm as suas práticas orientadas por um eixo pedagógico comum, coletivamente elaborado. Não há projetos que articulem diferentes áreas do conhecimento e profissionais, que busquem superar, dessa forma, a fragmentação do conhecimento e a própria incompreensão do papel do “outro” nessas instituições. Para a gerente de Educação Infantil do município, a resistência para o trabalho coletivo parte dos dois lados (professoras regentes e professores especialistas), pesando a falta de políticas no município para materializar esse trabalho. Contudo, alguns professores de Educação Física entrevistados nesta pesquisa sinalizaram esforços para produzir práticas pedagógicas em parceria com outros professores nos CMEIs.

Compreendemos que os planejamentos em parceria, envolvendo as professoras de sala, os professores especialistas e as pedagogas, constituem possibilidades de superar essas disputas. Pois, além de ser um momento de partilha e sistematização de trabalhos a serem desenvolvidos em conjunto, é também uma oportunidade de interação e reconhecimento das especificidades do outro. O planejamento coletivo é um *espaçotempo* para avaliar e discutir formas de trabalho integrado, configurando um processo de formação e um momento efetivo de construção de um ensino infantil de qualidade.

Apesar de muitos professores terem se inserido no contexto da Educação Infantil de Serra contra a própria vontade, para complementar a sua carga horária, ao longo de um ano de experiência de atuação profissional nesse contexto, alguns deles mudaram de representação. Se, inicialmente, predominavam as opiniões negativas em relação à Educação Infantil, vários professores ressignificaram as suas representações, concebendo-a de maneira positiva,

constituindo novas identidades e motivações para continuar atuando nesse nível da Educação Básica. Entretanto, parcela significativa dos professores permanece com representações sociais negativas sobre a Educação Infantil, gerando insatisfações pessoais que afetam as suas práticas profissionais.

Os desafios encontrados neste estudo apontam para a necessidade de implementação da formação continuada e para a efetivação de uma Diretriz Curricular para a Educação Infantil no município de Serra. Destacamos a importância da formação continuada, pois, além da necessidade identificada no contexto pesquisado, ela é garantida por lei, por meio do artigo 62, inciso 1º, da Lei nº 9.394/96, que diz: “[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). A formação continuada deve ser um processo contínuo e permanente no exercício docente, considerando e valorizando as experiências pedagógicas dos professores, de forma que suas práticas se tornem o ponto de partida e de chegada para organizar, implementar e aprimorar as ações empreendidas nas formações. Vale ressaltar que essas formações devem valorizar o protagonismo dos professores, constituindo-se uma formação “com” os professores e não “para” eles.

No entanto, para que haja avanço nesse processo, é necessária a construção das Diretrizes Curriculares destinadas à Educação Infantil do município. O documento norteará o trabalho nesses espaços de ensino infantil, considerando as realidades e as necessidades dos CMEIs do município, possibilitando uma orientação para a Educação Física, voltada especificamente para atender às crianças de 0 a 5 anos de idade. Esse documento, em consonância com as orientações legais e pedagógicas que regem a Educação Infantil no Brasil, deve priorizar uma concepção de infância que considere a criança como sujeito histórico, socialmente situado, que age ativamente nos processos de socialização empreendidos pela escola. Nesse sentido, a infância não é vista pelas ausências ou incompletudes das crianças, mas como uma categoria social, do tipo geracional que, em parceria com os adultos e outras crianças, é responsável pela construção do conhecimento veiculado nas instituições de Educação Infantil.

Além dessas duas dimensões, ressaltamos, mais uma vez, a necessidade de planejamentos coletivos entre os professores (especialistas e regentes) e pedagogas. Esses momentos devem ser priorizados para uma intervenção pedagógica orientada no trabalho em parceria, assentada em projetos que valorizem o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que garantam a especificidade de cada uma delas. Esses projetos devem favorecer e respeitar as experiências corporais e as diversas linguagens mobilizadas pelas crianças e que deverão ser vivenciadas e exploradas no ambiente escolar.

Gostaríamos de ressaltar a nossa compreensão sobre os desafios e as dificuldades enunciadas anteriormente para a realização dessas propostas. Contudo, é preciso articular

meios para superar esses obstáculos, considerando que esse é um processo construído coletivamente, em que todos os envolvidos tenham “voz e vez”. Essas propostas devem focalizar as crianças como eixo central do trabalho pedagógico, a especificidade de cada instituição de Educação Infantil e os praticantes do cotidiano que atuam nesses espaços educacionais.

Como “retrato” de um processo histórico, alguns avanços já foram conquistados em relação aos dados aqui apresentados e discutidos, pois analisamos discursos produzidos no final dos anos de 2012 e 2013. Entretanto, ainda há muito o que se fazer para que a Educação Física na Educação Infantil de Serra se desenvolva cada vez mais e esteja em consonância com as expectativas das crianças, dos professores, das instituições de ensino e das orientações legais. Há um longo percurso a percorrer, mas os primeiros passos precisam ser dados, como identificar as lacunas para poder superá-las. Essa foi a proposta deste estudo, muitos outros serão necessários para alcançar esse objetivo.

6 REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revistas Múltiplas Leituras**, [S.l.], v. 1, p.18-43, jan/jun. 2008.
- ARAÚJO, M. C. A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica. **Revista Hospitalidade**, São Paulo, ano V, n. 2, p. 98-119, jul./dez. 2008.
- ARROYO, M. G. A Infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 119-140.
- ANDRADE FILHO, N. F. Perspectiva pedagógica da Educação Física para a Educação Infantil: provocações. In: GRUNENVALDT, J. T. et al. **A Educação Física, Esporte e Sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Educação Física, 2007, p.23-39.
- ANDRADE FILHO, N. F. Movimento corporal humano: objeto de estudo/ensino exclusivo ou específico da Educação Física para a Educação Infantil? In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Org.). **Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008, p. 177-225.
- ANDRADE FILHO, N. F. **Experiências de Movimento Corporal de Crianças no Cotidiano da Educação Infantil**. 2011. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ANDRADE FILHO, N. F. Observação Compreensivo-crítica das Experiências de Movimento Corporal das Crianças na Educação infantil. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 55-71, Jan./mar. 2013.
- BRASIL, R. de C; MARSIGLIA, A.C. G. M. Análise histórico-crítica das práticas do brincar. In: RANGEL, I.S; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (Org.). **Educação Infantil: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis, RJ: Editora De Perus, 2013, p. 130-152.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.
- BRASIL . Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.º 9.394/96**. Brasília: MEC/FAE, 1996. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 10 de jul. De 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em 12 de jul.. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2006. 2v.: il. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso 12 de jul. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso 12 de jul. 2012
- BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso 5 de set. De 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho de Educação Câmara de educação básica. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009a**. Disponível em : [file:///C:/Documents%20and%20Settings/HENRIQUE/Meus%20documentos/Downloads/rceb05_09%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/HENRIQUE/Meus%20documentos/Downloads/rceb05_09%20(2).pdf). Acesso 10 de nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica. **Resolução Nº 9, de 2 de abril de 2009b**. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso 10 de mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso 12 de Nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Deixa eu falar**. Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859> Acesso 10 de nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso 12 de Nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Brasília: MEC/SEB, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso 12 de Nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de igualdade Racial**. Brasília: MEC/SEB, 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso 10 de Nov. de 2103.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Oferta e Demanda da Educação Infantil no Campo**. Brasília: MEC/SEB, 2012d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. 10 de Nov. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC,SEB, DICEI, 2013**.

BERTO, R. C.; FERREIRA NETO, A.; SCHNEIDER, O. Infância, Educação e Educação Física: escolarização e educação dos sentidos. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Org.). **Educação Física para a Educação Infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008, p.11-43.

CAMPOS, M. M; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, [S.l.], v..36, n. 127,p.87-128,jan/abr.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CANDAL, E. Pedagogia... Pedagogas da Educação Infantil. II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTES E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA GRANDE VITÓRIA. "CURRÍCULOS E SABERES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE". **Anais...** Centro de Educação Física e Desportos/ UFES. 24 a 27 de Outubro de 2012.

CÔCO, V. Interfaces da formação inicial com a Educação Infantil: aprendizagens recíprocas. In: RANGEL, I.S; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (Org.). **Educação Infantil: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis, RJ: Editora De Perus, 2013, p. 107-123.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

CERISARA, A. B. Em Busca do Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas Educacionais: Primeiras Aproximações. In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto, Portugal: Editora ASA, 2004, p. 35-54.

DAHLBERG G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade da educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIIRR, F. G. **Avaliação Motora na Educação Infantil: do diagnóstico à intervenção**. Monografia (curso de Educação Física) – Centro Universitário Vila Velha, 2007.

DUVEEN, G. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 7-28.

FARIA, A. L. G. de.; PALHARES, M. S.(Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados- FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

FARIA, A. L. G. de. **Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

FERREIRA NETO, A.; NUNES, K. R. Saberesfazeres praticados no currículo e na formação continuada: espaçostempos vividos na Educação Infantil. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W. (Org.). **Educação Física na Educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 73- 91.

FERREIRA NETO, A; NUNES, K. R. Políticas curriculares da Educação Física na Educação Infantil em Vitória/ES (1991-2007). In: RANGEL, I.S; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (Org.). **Educação Infantil: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis, RJ: Editora De Perus, 2013, p. 215-232.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.34, n. 121, p. 169-186, jan/abr. 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2001.

GARANHANI, M. C. A Educação física na educação infantil: uma proposta em construção. In. ANDRADE FILHO, N. F.; SCHINEIDER, O. (Org.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristovão: Editora da UFS, 2008. p. 123-142.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas ao ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

KIPHARD, E. J. **Insuficiencias de movimiento y de coordinación en la edadde la escuela primaria**. Buenos Aires: Kapelusz, 1977.

KLIPPEL, M. V. **O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KLIPPEL, M. V.; MELLO, A. S. Infância, Educação Infantil e Educação Física. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W. (Org). **Educação Física na Educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2012, p.24 -32.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-56.

MADEIRA, M. C. **Representações sociais de professores sobre a própria profissão: a busca de sentidos**. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2007t.PDF>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

MANOEL, et al . A Dinâmica do comportamento motor, sua aprendizagem e historia natural em crianças: implicações para a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, n.4, 2001, p. 33-48.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 51-76.

MELLO, A. S. et al. Representações Sociais dos alunos de ginástica acerca da imagem corporal do professor. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Jundiaí, v. 5, n. 1, ano 5, p. 495-502, jun. 2007.

MELLO, A. S. et al. Educação nutricional no ensino infantil: um projeto de intervenção que articula saberes e fazeres da educação física e da nutrição. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Jundiaí, v. 7, p. 125-132, 2008.

MELLO, A. S. et al. Educação Física na Educação Infantil: um estudo em periódicos da área. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W. (Org.). **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2012a. p. 93-104.

MELLO, A. S. et al. **Representações Sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil**. 2012b. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/12684>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

MELLO, A. da S; SANTOS, W. dos. (Org.). **Educação Física na Educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

MELLO, A; ASSIS, L; SANTOS, W. Usos e apropriações do jogo nas aulas de Educação Física na Educação Infantil In: RANGEL, I.S; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (Org.). **Educação Infantil: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis, RJ: Editora De Perus, 2013, p. 69-87.

MOLLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A Pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

MOREIRA P. S. **Referenciais Prescritos para Educação Infantil**: Diálogos com o professor de Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória 2012.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF. 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEIRA, M. G. . Pedagogia do movimento na Educação Infantil. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação.. (Org.). **PEC Formação Universitária**: municípios: Educação Infantil. 1. Ed..São Paulo: SEE, 2004, v. 3, p. 495-504.

NEIRA, M. G. Educação Física na Educação Infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Org.). **Educação Física para a Educação Infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristovão: Editora da UFS, 2008. p. 45-96.

NUNES, K. R. **Formação do professor de educação física para a educação infantil**: uma análise do debate em periódicos (1973 - 1999). Monografia (Curso Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

NUNES, K. R. Tecendo redes de *sentidos produções* nas brincadeiras com as crianças. In: NUNES, K. R. In: RANGEL, I.S; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (Org.). **Educação Infantil**: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. Petrópolis, RJ: Editora De Perus, 2013, p. 15-34.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes curriculares? 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=>. Acesso em: 10 set. 2012.

ROSA, A. P. **Educação Física com crianças de seis meses a dois anos de idade**: práticas produzidas no cotidiano de um Cmei de Vitória/ES. 2014.104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

SERRA. Secretaria Municipal. **Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental**: articulando saberes, tecendo diálogos Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008. 300 p.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O Conhecimento do Cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.19-45.

SÁ, C. P. **A Construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998.

SAYÃO, D. T. A hora de... a educação física na pré-escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...**Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997. v. 1, p. 261-268.

SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivência**, Florianópolis/SC, ano XI, n. 13, 1999, p. 221-240,

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, jan. 2002^a, p. 55-67.

- SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de educação física e educação infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2002b, p. 45-64.
- SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Editora Gaal, 1989.
- SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004. p.9-34.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.17-39.
- SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SOARES et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1992.
- SOARES, A. F. Os projetos de ensino e a educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 15-38, jul./jun. 2001-2002.
- SOUZA FILHO, E. A. Análise de representações sociais. In: SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 109-145.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.
- TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- VILLAS BÔAS, L, P, S.. Teoria das Representações Sociais e o Conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicologia da Educação** (Impresso), v. 19, 2004, p. 143-166.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A GERENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SERRA/ES

1) Como foi o processo de inserção da Educação Física na Educação Infantil de Serra? Quais foram os motivos que levaram a essa inserção?

No final do ano de 2011 que veio o “boom” da lei e tivemos que contratar os profissionais. Até porque os próprios profissionais acabaram cobrando, já que Vitória tinha outras áreas de conhecimento e a Serra não.

2) Quais foram/são os principais desafios para consolidar essa inserção?

O 1º desafio é a questão da carga horária, pois, a carga horária quebrada a gente entende que prejudica tanto a escola como o profissional, pois, os profissionais que trabalham no CMEIs com menos de 10 salas eles não tem uma carga horária completa e tem que ir pra outro CMEI para completar a carga horária.

Um segundo desafio foi a Formação continuada que ficou muito prejudicada (no de 2013) foram realizados dois encontros, mais como não estava garantido no calendário partiu do pressuposto que o professor teria que se disponibilizar a ir e depois repor a aula, situação esta que não concordamos, mais também tem uma outra questão? E o colega que teve que ficar lá com as crianças? Então os encontros ficaram muito inviabilizados. Não porque nós não quiséssemos dar formação, mais a questão da própria situação do município de ter iniciado tardiamente as contratações inviabilizando todo o processo.

Outro desafio foi que muitos profissionais nunca trabalharam na educação infantil, pois, muitos vieram de EMEF's ou saíram da Universidade passaram no concurso e nunca trabalharam.

Outra questão é a questão da figura masculina como professor de educação física, alguns familiares tiveram receio de ter um professor do sexo masculino no CMEI, porque até então só tinham professoras. Mais depois que os professores ganhou a confiança dos familiares foi um sucesso. Há professores homens dos CMEIs que são os queridos das crianças. Também a figura masculina foi um ponto positivo para alguns casos de algumas crianças por não ter a presença do pai na família.

Outro desafio pra gente enquanto equipe aqui na secretaria é com coordenadores de área. Na nova gestão (2013) a secretaria de educação extinguiu toda a coordenação de área: coordenação de educação física, artes, português, matemática, entre outros. Antigamente na secretaria tinha um profissional da área que no caso da Educação Física era o Márcio, que até então estava responsável tanto pela coordenação das EMEF's quanto dos CMEIs. No entanto, o coordenador ficou sobrecarregado, pois são atualmente 60 unidades de educação infantil no

município. Então prometemos que no ano de 2013 iríamos convidar uma pessoa para trabalhar junto com a equipe, mais não foi permitido na época, prejudicando muito nosso trabalho.

3) Quais são os pressupostos pedagógicos que orientam o trabalho desse componente curricular na educação infantil de Serra?

Não há um documento específico para Educação Infantil, as Diretrizes são embasadas na perspectiva sócio-histórico da criança. As diretrizes apontam para um trabalho na perspectiva sócio-histórico, de trazer todo aquele conhecimento que a criança tem que é das nossas diretrizes. Nós orientamos toda essa turma (professores de Educação Física) que estava chegando pelo menos no início do ano na formação, que trabalhassem nessa perspectiva das diretrizes para eles conhecerem o documento.

4) Há orientações pedagógicas, no sentido de articular o trabalho da EF com outras áreas do conhecimento que compõem o currículo da EI?

O trabalho com os professores, nós procuramos conversar muito com os pedagogos na formação, para que realizassem um trabalho integrado com os professores de Educação Física, Artes e professor de sala. Algumas escolas tiveram muito sucesso outras escolas já não tiveram.

O processo de planejamento para integração dessas disciplinas são viabilizados no horário que as crianças vão embora que pela manhã é de 11 às 12 horas, e à tarde 17 às 18 horas. São realizados os planejamentos coletivos, determinado a partir da organização da CMEIs ao que refere à quantidade de encontros semanais. Neste processo há profissionais resistentes em desenvolver um trabalho em parceria com outros professores.

Também foi observado em alguns CMEIs a própria discriminação do professor de Educação Física com o professor regente, de se acharem superiores em relação ao professor de sala. Por outro lado, também houve alguns professores regentes não querer se integrar com os professores de Educação Física, então tivemos dos dois lados.

Com a mudança da secretaria de educação recentemente, estamos planejando para ano que vem (2014), a partir da construção do calendário é que a gente consiga efetivar as formações. Nós temos consciência que é um grupo visado (educação física) que cobra muito isso, para poder atender melhor esse profissional.

Atualmente, as capacitações estão ocorrendo da seguinte forma: alguns pedagogos estão realizando as capacitações e alguns profissionais dessas áreas específicas. Eles estão no Centro de Formação trabalhando.

Mas a questão da área não existe mais, no caso a figura do coordenador de área. Isso nos prejudicou bastante que somos da área de Educação Infantil porque eu estava aprendendo a conhecer a área, então as assessoras [pedagogas] sentem um pouco de dificuldade de intervenção quando chega à escola, exemplo: um problema com o professor de educação física em sua prática. Elas não sabem como solucionar aquele problema. Muitas vezes, como soluções levaram aquele professor de educação física em outro CMEI para conhecer o trabalho de outro professor e estar dialogando com ele.

Nessas formações também tem acontecido relato de experiências feitas pelos professores de educação física que estão trabalhando na educação infantil. Alguns trabalhos que se destacaram. Eles ficaram à vontade pra apresentarem seus trabalhos, com fotos, vídeos, relatos de atividades entre outros.

Outro ponto a destacar muito positivo é que alguns professores de Educação Física sentiram necessidade de realizar uma formação dentro do CMEI, para apresentar suas experiências, devido à questão da falta de integração do regente com artes e Educação Física. Então, eles se propuseram a apresentar o trabalho que estava desenvolvendo com as crianças no que se refere à área, ao movimento, a questão do currículo, a sua formação, por que aquele profissional estava lá, a questão da utilização do espaço, etc.

5) Quantos professores de EF atuam na educação infantil do município?

A demanda de professores de Educação Física nos CMEIs, no ano de 2013 foram de mais efetivos devido ao ultimo concurso, diferente do quadro de profissionais do ano de 2012 que havia mais contratados. Atualmente os contratados que atuam nos CMEIs é devido à licença médica ou que saíram da regência para atuar em órgão central. O quadro de professores de Educação Física neste ano de 2013 é de 53 profissionais que atendem a 60 CMEIs.

6) Qual é o regime de trabalho deles?

Carga horária é de 100 horas mensais. Horário de entrada no matutino é às 7 horas e saída às 12 horas; vespertino a entrada é às 13 horas e saída às 18 horas.

7) O município possui diretrizes para a educação infantil?

A proposta curricular que orienta o trabalho da educação infantil no município é em conjunto com o ensino fundamental. A proposta da educação física apresentada no documento ***Orientação Curricular De Educação Infantil e Ensino Fundamental “Articulando Saberes, Tecendo Diálogos”*** dialoga também com a educação infantil.

Desde 2006 já havia esta conversa para iniciar a implantação da educação física na educação infantil, mais nunca conseguiram, somente foi realizado após obrigatoriedade da lei. Esta implantação ocorreu a partir das novas diretrizes que foram muito discutidos, tanto sobre educação física como artes.

A proposta curricular para educação infantil de Serra ainda não está sendo construída. As diretrizes precisam sofrer várias alterações, por diversos motivos. A proposta é de 2008, a pretensão de se construir uma proposta específica para educação infantil, devido à necessidade de várias mudanças como: incluir a Zona Rural nas diretrizes; o ensino fundamental de nove anos; obrigatoriedade a partir dos 4 anos.

O trabalho com a educação infantil acontece a partir das orientações propostas pelas diretrizes curriculares do município. Solicitamos aos profissionais no início do ano que trabalhem com seus objetivos que quer alcançar com aquele grupo, com aquela turma. Que os professores traçasse seus objetivos de trabalho, dentro daquele CMEI. Entendemos que o currículo não é fechado, então cada professor trabalhou com seus objetivos de acordo com as especificidades de cada CMEI.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicitamos a sua autorização para participação voluntária na pesquisa **Representações sociais de professores sobre a inserção/intervenção pedagógica da Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES**, a ser desenvolvida com os professores de Educação Física que atuam no Ensino Infantil público desse município.

A pesquisa objetiva analisar as representações sociais dos professores de Educação Física acerca da inserção/intervenção pedagógica dessa área do conhecimento no currículo da Educação Infantil de Serra/ES. O estudo será uma pesquisa descritiva-interpretativa, que utilizará como fontes entrevistas semiestruturadas e entrevistas em grupo focal. Os dados serão analisados pela Análise do Conteúdo, à luz da teoria das representações sociais.

A identidade dos sujeitos participantes da pesquisa será mantida em sigilo. Caso deseje, você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, será retirado imediatamente da mesma, sem questionamentos ou qualquer ônus.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA NA PESQUISA

Eu, _____, RG _____ concordo em participar da pesquisa **Representações Sociais de professores sobre a inserção/intervenção pedagógica da Educação Física na Educação Infantil de Serra/ ES**. Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelos pesquisadores sobre o estudo e os procedimentos nele envolvidos. Sei, ainda, que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto leve à penalidade ou prejuízo para mim ou para a instituição à qual pertença.

Assinatura: _____

Serra, _____ de 2012

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SERRA

- 1) Em qual instituição e em que ano você se formou?
- 2) Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?
- 3) Como ocorreu sua inserção na Educação Infantil de Serra/ES?
- 4) Como você avalia a inserção da Educação Física no currículo da Educação Infantil de Serra/ ES?
- 5) Quais são os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a sua prática pedagógica?
- 6) Quais são os conteúdos que você trabalha no cotidiano de suas aulas? Como eles são desenvolvidos?
- 7) Em sua opinião, qual a função da Educação Física na Educação Infantil?
- 8) Quais são os principais desafios que você encontra no cotidiano das suas aulas?
- 9) Qual sua expectativa antes de começar a trabalhar na educação infantil, quando você entrou e atualmente?

APÊNDICE D – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Inserção na Educação Infantil

Questão 3 - Como ocorreu sua inserção na Educação Infantil de Serra /ES?

CATEGORIAS	SUJEITOS	EXCERTO DE FALA
Complementação da carga horária	10	Muitos professores ficaram sem local de trabalho e a princípio não iriam abrir Educação Física na Educação Infantil com professores efetivos, iriam contratar professores para isso. Só que a demanda dos profissionais concursados estava muito maior para o numero de vagas nas EMEFs, então, tiveram que abrir na Educação Infantil, e a gente entrou dessa forma pela redução de vagas da Educação Física nas EMEFs.
	9	Na verdade eu fui obrigada a escolher a Educação Infantil porque na minha escolha não tinha EMEF e eu fui obrigada a escolher esse CMEI aqui. Minha inserção foi dessa forma.
	7	A princípio pela dificuldade de encontrar carga horária fechada nas EMEFs.
	6	Pra falar a verdade eu cai meio de pára-quedas. Eu fui escolher a escola e no dia da escolha não tinha escola para eu escolher, e eles me jogaram neste CMEI. Eu não queria pegar de jeito nenhum e acabou que eu tentei quebrar a carga horária pra cá, pra lá e não consegui, e acabei escolhendo o CMEI por causa disso, realmente por falta de escolha na época da remoção.
	5	Houve uma redução de carga horária, passou de 3 para duas aulas semanais, e surgiu novas oportunidades, que abriu aula para os CMEIs também, aí eu vi que tinha vagas disponíveis, varias vagas na Educação Infantil eu me interessei, e resolvi assumir o desafio.
	4	A minha carga horária foi quebrada devido ao retorno de uma professora que estava fazendo mestrado, e eu fui obrigada escolher aqui porque não havia mais nenhuma outra oportunidade. Uma escola mais perto pra mim que moro em Cariacica.

Opção	8	De livre e espontânea vontade, eu escolhi.
	3	A minha entrada foi em 2012 e eu escolhi.
	12	No dia da escolha nós tivemos a oportunidade de escolher os CMEIs e por isso eu escolhi.
	11	Foi mais um desafio, sempre tive vontade de trabalhar com educação infantil e aí quando surgiu a opção de estar escolhendo a educação infantil aqui na Serra, que é o primeiro ano, um projeto piloto aí eu resolvi entrar.
Circunstâncias favoráveis	2	Foi pela proximidade da escola.
Convite	1	Foi a convite da direção e do pedagogo.

Avaliação da Inserção da Educação Física.

Questão 4 - Como você avalia a inserção da Educação Física no currículo da Educação Infantil de Serra/ ES?

CATEGORIAS	SUJEITOS	EXCERTO DE FALA
Falta de planejamento e organização	1	Porque não foi uma coisa bem organizada historicamente, apesar de ser uma luta da área da Educação Física na formação continuada desde 2006, que Educação Física estivesse na Educação Infantil. Isso só foi possível porque veio uma portaria do Ministério da Educação, devido a questão dos planejamentos das professoras regentes.
	6	Eu acho que a inserção da Educação Física na Educação Infantil de Serra não foi, eu acredito, uma coisa tão programada. Acho que caiu meio de para queda, os professores não estavam preparados para isso. Então a gente foi pego de surpresa na época da escolha das escolas.
	9	Em relação ao município de Vitória eu acho que a Serra ainda esta muito atrasada, muito despreparada para inserir Educação física quanto Artes. Aqui na serra, esta tendo muita dificuldade, o pessoal esta desistindo e a gente não tem nenhuma estimulação.

		Teve um seminário este ano que eu até gostei, que foi um estímulo legal mais durante o ano e durante a nossa formação nós não estamos tendo
	10	Eu avalio de forma conturbada, de uma forma que não foi planejada. Eles tiveram tempo suficiente pra fazer um trabalho melhor, não fizeram, deixaram para os últimos instantes, era lei e eles foram acatar essa lei quando eles viram que estavam estourando o tempo.
A Inserção foi Positiva	2	É um ponto positivo para a área, porque quanto mais profissionais estiverem trabalhando, melhor será. O que eu fico feliz que a Educação Física está na Educação Infantil é o seguinte: que a gente tem que tomar cuidado, porque é outro olhar que a gente tem que ter na Educação Infantil.
	3	Porque a gente vê que é um avanço que a Serra está tendo, e nós estamos contribuindo para esse crescimento,
	5	Eu acho muito importante a inserção da Educação Física, não só de Serra, como em todas as áreas estadual e municipal, porque a figura do professor de Educação Física nesta área se torna muito importante.
	4	A intenção eu acho que é válido.
	8	Com certeza vai melhorar muito, mais de início foi extremamente importante, extremamente essencial e válida [...].
	11	É um projeto piloto que estar sendo assim, apoiado por todos os professores, por todas as escolas.
	12	Eu avalio de forma muito positiva[...].
Dificuldade em dar aula	7	Tem hora que eu quero usar o meu espaço aqui eu não consigo, porque a professora de Artes esta usando o meu espaço como fosse não uma aula de artes, mais sim de Educação Física, então eu tenho essa dificuldade aqui.

Pressupostos teórico-metodológicos que orientam a prática profissional.

Questão 5 - Quais são os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a sua prática pedagógica?

CATEGORIAS	SUJEITOS	EXCERTO DE FALA
Utilizam Pressupostos teórico-metodológico para orientar sua prática	1	É uma concepção de uma educação Libertadora, uma educação baseada em pressupostos principalmente de Paulo Freire[...]. Em termos de pressuposto teórico-metodológico eu sigo, é essa pedagogia, a pedagogia dialógica.
	2	Eu gosto muito de Coletivo de Autores; a parte teórico-metodológica eu pesquiso muito, eu olho muito aulas abertas, o Coletivo, Vygotsky. A gente tem que está olhando Piaget, porque a gente trabalha com crianças que estão na fase egocêntrica.
	3	Eu procuro trabalhar muito com a psicomotora.
	5	Assim, na minha formação eu tive contato com duas tendências, uma que é do João Batista Freire que gosto muito de trabalhar com ela, acho que ela tem uma visão muito global sobre a criança, do brincar, do aprender a brincar, brincar aprendendo [...]. Eu também gosto de outra que é a desenvolvimentista.
	8	Eu utilizo a teoria desenvolvimentista de Go Tani, para trabalhar algumas habilidades motoras básicas, que eu acho que é essencial pra essa idade. Trabalho a psicomotricidade e Le Bouch. É basicamente isso, eu uso um pouquinho do que eu acho conveniente [...].
	9	Eu costumo trabalhar com a crítico-superadora que é do Valter Bratch [...].
	12	Na verdade eu não sigo uma linha direcionada. A psicomotricidade é uma coisa que a gente viu muito na faculdade e sempre é muito usado com as crianças, mais eu uso muito a teoria de Aulas Abertas pra deixar que as crianças descubram o movimento.
Não utilizam pressupostos teórico-metodológicos para orientar a prática.	4	Eu ainda estou assim, em uma situação de momento de experiência, ainda estamos fazendo testes, a gente vê o que vai dar melhor.
	6	No momento eu não estou fazendo nada, não estou lendo, não tem nenhum autor que eu me oriento pra estar planejando as minhas aulas. Neste momento eu não tenho nenhum pressuposto teórico-metodológico não.

	7	A gente trabalha muito com a educação da Cultura do Movimento, trabalhar corpo, movimento. Aos poucos a gente vai trabalhando outras coisas, mais autor em si não tenho foco geral não, específico não, trabalho com vários para ter uma base.
	10	Então assim, eu não posso falar a metodologia é essa, porque eu vim conhecer primeiro o espaço, então, de certa forma eu adaptei aquilo que eu já fazia nas EMEFs [....].
	11	Como eu estou começando, eu estou indo assim por mim mesmo. Não estou seguindo nenhum autor não, estou desenvolvendo as aulas sem seguir nenhum autor.

Conteúdos trabalhados nas aulas.

Questão 6 - Quais são os conteúdos que você trabalha no cotidiano de suas aulas? Como eles são desenvolvidos?

CATEGORIAS	SUJEITOS	EXCERTO DE FALA
Conteúdos	1	Uma das coisas que prendiam atenção deles era contar estória. Então, parei para pensar: como posso me apropriar disso para puxar temas pra minha aula? E foi a partir disso, e também de compreender diferentes brincadeiras ao longo das aulas, que não é uma única, porque é muito rápida a atenção. Era mais ou menos por esse caminho que consegui dar minha aula [...].
	2	Aqui na escola eles me pediram para trabalhar em forma de projetos. Como eles me pediram para trabalhar na forma de projeto, eu disse “meu Deus”, aí eu iniciei o projeto que envolvia as habilidades. O nome do projeto é: andar, correr, saltar e arremessar ...é só começar! Os conteúdos eu trabalho de maneira lúdica, exploro o máximo possível. Então esse ano de inserção, eu não quis me arriscar muito não, eu trabalhei as habilidades dentro desse projeto...
	3	É através das brincadeiras cantadas, equilíbrio. Trabalho com pneus, com corda com bola, mais também levando tudo para o lúdico[...].

	4	<p>Eu comecei com a questão de conhecimento corporal, conhecimento das partes do corpo e aí fui trabalhando aos poucos algumas habilidades motoras, esquema corporal. Algumas habilidades eu venho introduzindo, e agora, neste último mês nós estamos desenvolvendo um projeto porque aqui a pedagoga nos orientou a desenvolver sobre brinquedos reciclados. Então, eu tenho trabalhado junto com o outro professor de Educação Física a confecção de bilboquê, vai-e-vem, pé-de-lata [...].</p>
	5	<p>As de 2 e 3 anos é muita brincadeiras, danças, dancinhas, mímicas, imitar animais, não tem muito um critério, um rigor metodológico, uma sequência de evolução de aula. As coisas simplesmente vão acontecendo, vai surgindo a brincadeira e eu percebo que eles se interessam [...].</p> <p>Já as crianças de 4 e 5 anos, eu já percebo que eles tem uma tendência a ter um pouco de organização, e já ter uma inserção de sequência metodológico, mais eles não ficam muito tempo, eles não tem muita paciência pra se prender a uma atividade. Tendo em vista que eles logo se cansam e já querem outra atividade, então não foco, não perco muito tempo também dando uma aula bem rígida, com temas já pré-estabelecidos.</p>
	6	<p>Eu trabalho muito a coordenação motora das crianças, coordenação motora básica. Trabalho com brincadeiras com “faz de contas” com eles, e tento com os grupos maiores, inserir um pouquinho, bem lúdico mesmo, inserir a parte de esporte, o futebol, o vôlei, mais só uma coisa assim, eles nem sabe o que é futebol, o que é vôlei, mais na brincadeira tentar inserir um pouco do esporte, porque depois eles estão indo pra EMEF, e aí esses conteúdos eu desenvolvo. Eu trabalho muito com circuito, eu gosto de trabalhar muito com circuito, os primeiros 2 trimestres eu trabalhei circuito...</p>
	7	<p>A princípio com as crianças menores, devido à dificuldade de adaptação a gente trabalha mais assim: com música, cantigas de roda, histórias contadas, rolamentos, correr, saltar, pular, um</p>

		<p>videosinho contando uma historinha, ai você passa um desenho isso mais assim, para os pequenos de grupo 1. A partir do grupo 2, já começa diferenciar, o grupo 2 já entende mais, já são mais espertinho, então assim, até as atividades como um circuito a partir do grupo 2 eu já consigo passar pra eles, e os grupos maiores não, você consegue realmente desenvolver as aulas [...].</p> <p>Quando é uma aula mais livre, eu digo, “a tia quer hoje que vocês façam uma aula diferente, vamos lá, vamos brincar, hoje a aula é livre”, ai coloco o material e a partir daquilo ali eles desenvolvem varias atividades diferentes.</p> <p>[...] eu utilizei muito circuitos desenhados no chão, porque o pátio é muito grande eu mesma desenhava com um giz, usando bastante imaginação, bastante o lúdico, bastante brincadeiras, grupo 3 e 4 eu trabalhei diversas atividades, não só que trabalhavam o aspecto motor mais que trabalhavam o aspecto de limites, questão de sociabilidade.</p>
	8	<p>As atividades que eu trabalhei foram muitas brincadeiras com regras, limites para eles aprenderem a diferir, além de trabalhar atividades especificas para trabalhar a coordenação motora, espacial, temporal tudo.</p> <p>[...] trabalhei junto com as professoras os projetos de sala, então, por exemplo: uma semana eu trabalhava desenvolvimento motor das crianças de todos os grupos, dando mini circuito, trabalhando com circuito no parquinho, brincadeiras especificas, na outra trabalhava projetinhos na sala de aula, ai a gente fazia, por exemplo, grupo 4 trabalhando as princesas, contos de fadas ai a gente usava das brincadeiras de princesa e conte de fadas, para trabalhar outros aspectos da educação física também, além da ludicidade da brincadeira pela brincadeira</p> <p>[...] trabalhei corda, trabalhei muita dança, muita música.</p>
	9	<p>[...] aí como nós planejamos tudo por trimestre com as professoras, eu pego o que elas vão</p>

		<p>trabalhar e por meio disso eu trabalho a educação física, ai entrou folclore, brinquedos tradicionais da época da antiguidade, entrou o projeto Portinari com a professora de artes, porque ela já estava trabalhando com alguns artistas. Eu tentei inserir a educação física junto com artes pra ter uma ajuda a mais.</p> <p>Trabalhei o que é as festas tradicionais, como a Festa Junina, trabalhamos a dança, os tipos de dança, ritmo, trabalho também com cantiga de roda, muitas atividades rítmicas, de imitação e ai eu tento trabalhar muito isso, recreação, estafeta, piques variados. A gente tenta trabalhar um pouquinho de tudo.</p>
	10	<p>O primeiro conteúdo que eu fui buscar foi nos jogos e brincadeiras. Eu mergulhei nos jogos e brincadeiras e eu trouxe ate brincadeiras que eles, as crianças não brincavam.</p> <p>Todos os jogos que eu tinha eu tentava adaptar a realidade deles, jogos de coordenação motora, eu fui buscar que aqui na escola tinha algumas coisas, os jogos e brincadeiras propriamente ditos, amarelinha, pique bandeira. Tudo no entendimento deles, na realidade deles, então eu me apropriei desses conteúdos para estar trazendo.</p>
	11	<p>Eu tenho livros em casa que eu dou uma olhada sempre, para estar vendo brincadeiras novas, resgatando brincadeiras antigas com eles, brincadeiras que eles não vêem hoje em dia, que a gente brincava quando éramos mais jovens. Faço cantigas de rodas, faço circuito, pular corda, pular elástico, joguinhos dentro de sala. Quando está chovendo brinco com pneus com eles, porque eles adoram rolar pneus, rolar no chão, pego um colchão dou rolamento, bola, amarelinha, tem muita coisa.</p>
	12	<p>O meu espaço aqui é um espaço muito ruim, não tem tantas oportunidades, tem que dividir este espaço com as professoras regentes. Então, eu procurei dentro do possível fazer saltos, corridas,</p>

		rolamentos, movimentos de abaixar e levantar, coisas de subir e descer, embaixo em cima, números, questões de quantidades, números e grupos [...].
--	--	--

Função da Educação Física.

Questão 7 - Em sua opinião qual a função da Educação Física na Educação Infantil?

CATEGORIAS	SUJEITOS	EXCERTO DE FALA
Função é o movimentar-se	1	Eu vejo hoje pela minha prática que é fundamental, porque essa fase, a criança aprende pelo movimentar-se. O movimentar-se é uma linguagem, uma linguagem importantíssima inclusive para a inserção da criança no mundo da escrita e da leitura, porque é uma maneira de você lê, e se relacionar com o mundo.
	2	A minha função é trabalhar o movimento, eu tenho que trabalhar o movimento das crianças dentro da minha aula, e não é um movimento sincronizado, aquela coisa padrão não.
	7	[...] o professor de sala de aula precisa de um apoio, a criança vem às vezes crua, não tem muita coisa de movimento, só pensar, agir. Então, a gente está ali para trabalhar com ele o cognitivo, com o intelectual, com tudo, com o movimento. Então assim, para efeito de escrita, começar aprender os movimentos sozinhos, ajuda a desenvolver a linguagem, a escrever, tudo no geral.
	9	A minha função eu acho que é mostrar para o aluno o que é a Educação Física, o que é o movimento, o que eu posso trabalhar em Educação Física, demonstrando pra ele o que eles podem fazer agora nesse início dessa faixa etária. Para mim a função da Educação Física além de brincar por brincar, e não brincar só para brincar, é demonstrar pra eles porque eles estão brincando e o que eles estão desenvolvendo em relação ao corpo, ao movimento.

	12	Eu acredito que o maior objetivo é estimular o movimento mesmo, estimular a atividade física, estimular a ginástica, estimular com que eles gostem de se movimentar.
Desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social e o brincar	3	É importante para o desenvolvimento e crescimento dessas crianças, isso só vem a contribuir não só como educação física e artes que também esta inserida e vem crescendo.
	4	Foi aquilo que eu falei antes: seria esse auxilio, desse aumento de leque, da questão motora, do desenvolvimento motor da criança, desse leque de brincadeiras delas também.
	5	Para mim, a contribuição aqui como já falou na formação da Educação Física para Educação Infantil é desenvolvimento motor, desenvolvimento afetivo, social da criança, desenvolvimento cognitivo. Também pode contribuir quando a gente faz o trabalho junto com as professoras, a gente pode avançar muito nessa área de cognição, no modo geral é isso, formação do individuo.
	6	[...] eu vejo que a Educação Física na Educação Infantil auxilia bastante na coordenação dos alunos, no desenvolvimento cognitivo deles [...].
	8	[...] a importância é extrema porque ela trabalha não só aspecto motor específico de uma criança do desenvolvimento, mais ela trabalha todos os aspectos sociais. A criança aprende a lidar com problemas e aprende a respeitar as outras crianças principalmente nas brincadeiras, principalmente aonde tem regras.
	10	Eu acho que a Educação Física veio para trazer para esses meninos de uma forma mais observadora o que é brincar, respeitando o movimento deles nesse brincar. Um olhar sobre coordenação motora, sobre ritmo, lateralidade, tudo isso que esta envolvendo a Educação Física.

	11	Acho que é o desenvolvimento da coordenação motora, a integração deles nas brincadeiras, participar com os outros nas brincadeiras.
--	----	---

Desafios encontrados nas aulas.

Questão 8 - Quais são os principais desafios que você encontra no cotidiano das suas aulas?

CATEGORIAS	SUJEITOS	EXCERTO DE FALA
O papel da Educação Física	1	O primeiro desafio foi demarcar o espaço que a Educação Física ocupa dentro da educação infantil.
Horário de planejamento, espaço e material	2	<p>Meu grande desafio é o seguinte: primeiro o meu horário de planejamento, como é que eu planejo das 13:00 as 13:30? 30 minutos cada dia? Eu não consigo seguir uma linha de raciocínio, certo? Outro desafio: o espaço. Os CMEIS não foram preparados para ter aulas de Educação Física e nem de Artes. Outro desafio: o professor regente, ele não quer perder o pátio, e o meu espaço é perto do pátio, então, quando eu estou dando aula, eu não estou dando aula pra 20, 22 crianças, eu estou dando aula pra 40, 60 [...].</p> <p>Eu concorro com parque e refeitório, e aí minha voz quando chega terça-feira, quarta-feira, às vezes eu já estou sem voz por causa do barulho.</p> <p>O material que sai daquele espaço o aluno que está no parque pega. Então, eu tenho muitas interrupções na aula, são muitas [...].</p> <p>Eu não paro nem 1 minuto, eu não tenho 20 minutos de café, o que adianta eu ter o meu planejamento de meia hora, depois dar aula de 13:30 às 15:10h e depois dar aula de 15:10 as 17:00h e das 17:00 às 18:00h, e as reuniões pedagógicas? É muita correria.</p> <p>O CMEI não tinha material e os diretores dizem que não tem verba, então comprem, mais o pouco que eles comprem é material de qualidade baixa.</p>
Falta de experiência	3	No inicio foi muito difícil, difícil mesmo, por quê? Como eu tinha experiência com a educação básica, como eu

com Educação infantil		relatei, eu estou fazendo especialização na UFES, isso esta me ajudando a melhorar minha pratica, através da avaliação que estou fazendo no dia a dia, através de ações complementares que venha contribuir para meu crescimento e desenvolvimento profissional. Para isso acontecer, eu tenho que entrar na Educação Infantil e desconstruir o que eu penso, para assim eu aprender tudo de novo.
Espaço e rotina	4	Se você for colocar em nível de espaço, uns dos desafios seria o espaço, nós não temos espaços na creche. Quando temos não é coberto e o piso não é apropriado [...]. O outro desafio é se adaptar a rotina da creche, que quebra a aula, devido ao lanche e a jantar.
Material, espaço e boa vontade dos professores	5	Material, espaço físico, também boa vontade dos profissionais que estão em volta, dos professores entender o nosso papel aqui dentro da escola.
Material, confiança das crianças e falta de estrutura.	6	O primeiro desafio foi essa questão de material. O segundo desafio foi ganhar a confiança das crianças. E a questão da estrutura, eu acho que as escolas, falar da realidade minha aqui, eu acho que a estrutura não é ideal para se trabalhar a Educação Física, qualquer conteúdo que você for trabalhar você está colocando as crianças em risco, no espaço que você tem aqui. Você tem chão com cimento, que se você botar as crianças elas podem cair bater a cabeça e machucar, tem cimento que se cair pode ralar.
Falta de material	7	No geral, é a falta de material realmente, a gente está sempre improvisando com reciclados, garrafa <i>pet</i> , bolinha de jornal, quando não tem, eu trago alguma coisa minha, da minha casa, das outras escolas, a gente pode esta fazendo troca, a dificuldade maior é essa, realmente material.
Espaço: dividir com outros alunos e material	8	Eu tive muito problema este ano com espaço. Espaço da Educação Física no CMEI não existe. Então, nós temos que dividir uma área aberta debaixo do sol todas as tardes, com todos os alunos. Quando eu desenhava um circuito no pátio, não só meus alunos faziam, mais os outros alunos que estavam no pátio também faziam

		[...]. No aspecto de material eu tive muita dificuldade, porque o material comprado foi muito pouco para Educação Física,
Estrutura da escola, material e apoio da pedagoga	9	<p>Para mim o primeiro desafio é a estrutura da escola, depois são os materiais, que muitos materiais no início eu tive que comprar com meu dinheiro, porque a escola não tinha estrutura pra comprar material. Muitos materiais eu tive que reciclar também, montar. E a outra dificuldade é a compreensão dos professores: às vezes você tem que fazer alguma coisa ou ensaiar alguma dança aí elas não compreendem que aquilo ali eu preciso.</p> <p>E a outra, é a interpretação que a pedagoga tem hoje do que é Educação Física? Muitas não sabem o que é Educação Física. Quando a gente vai planejar elas não sabem ajudar a gente com relação a algumas dúvidas que a gente tenha pra tirar.</p>
Dar aulas para o grupo 2	10	Bem, aqui no CMEI nós temos do grupo 2 ao grupo 5, eu falei que o grupo 2 foi o meu maior desafio. Porque quando eu me deparei com o grupo 2, que são crianças de 2 anos: Meu Deus o que eu vou fazer com essas crianças? Pra mim me dava vontade de colocar no colo e brincar de outra forma. Gente e aí como eu vou trabalhar com eles? Foi o meu maior desafio, foi o grupo 2.
Dar aulas para crianças pequenas e material de baixa qualidade.	11	<p>Eles são pequeninhos assim, e tem uns que são muito levados, elétricos e muitas vezes não obedece à gente, se dispersam muito nas aulas.</p> <p>Também material é complicado, eu pedi no início do ano, só que o material ela comprou um pouco, mais com má qualidade e acabou tudo rapidinho.</p>
Falta de espaço e reconhecimento do trabalho com a educação física	12	<p>Eu acredito que o maior desafio para nós professores de Educação Física que encontramos principalmente nos CMEIS, que está começando este ano, é a falta de espaço para trabalhar mesmo. Nós ainda não temos isso, nós sempre estamos dividindo o espaço, sempre lutando por um momento que seja só nosso.</p> <p>Então, eu acho que o maior desafio que a gente encara realmente é mostrar o que viemos fazer aqui, estimular</p>

		o movimento, que é auxiliar até no conhecimento que ela [Professora regente] está tendo dentro da sala de aula e fazer com que a gente possa trabalhar em conjunto.
--	--	---

Expectativas dos professores relacionadas à inserção na Educação Infantil.

Questão 9 - Quais as expectativas antes de começar a trabalhar com a Educação Infantil, quando você entrou e atualmente?

CATEGORIAS	SUJEITOS	EXCERTO DE FALA
Expectativa positiva	1	<p>Eu tinha uma visão até um pouco radical, de virar e dizer que eu nunca mais queria ver Educação Infantil na minha vida, porque no início a tensão foi tanta, o “baque” foi tanto que eu não queria nem voltar. Hoje, eu vejo assim: que foram tantas conquistas com o aluno, que eu me sinto até dependendo do CMEI e da gestão. Derrepente pensar em algum tipo de continuidade na Educação infantil, lógico, e por uma questão de identidade do profissional “eu” (nome do entrevistado), eu vejo que tenho o perfil hoje de professora de séries iniciais de ensino fundamental. Mais o trabalho qualitativo, esse retorno bacana que eu estou tendo, já não me faz ver a Educação Infantil como um “bicho papão” tão grande assim, e isso não me fecha portas apra se algum momento eu precisar voltar para dar aula para Educação Infantil, eu volto.</p>
Expectativa negativa	2	<p>A minha expectativa foi: facilitar a minha vida, de não ter que fazer tantos planejamentos já que eu sou professora em outra rede. Então isso, a questão de trabalhar só com CMEI eu pensei que iria me favorecer.</p> <p>Quando eu entrei, eu fiquei preocupada, porque nós combinamos que no dia de Educação Física não teria parque, e isso não aconteceu, tem parque e isso me decepcionou. E a outra questão foi que eu achava que tinha um espaço na frente da escola que eu poderia usar só que é um espaço que bate muito sol, nem eu e nem os alunos conseguimos ficar lá, então isso foi uma frustração.</p>
Expectativa positiva	3	<p>Entre com dificuldade, no meio foi melhorando e hoje eu posso dizer que tenho segurança no que faço e estou vendo que as crianças confiam em mim.</p> <p>Então, eu acho que é tudo de bom, tive minhas dificuldades, passei pelo caminho e hoje eu posso dizer que eu estou chegando ao final com segurança com a ajuda de todos.</p>

		[...] eu posso dizer que eu estou tendo um bom crescimento e um bom desenvolvimento hoje na CMEI.
Expectativa positiva	4	<p>Eu tinha ouvido falar: algumas pessoas falavam bem que era bom, tranquilo, outras não. Porque criança chora, tem que trocar fralda ou levar a criança para o banheiro. Só que eu trabalho aqui com crianças de 4 e 5 anos.</p> <p>Eu tinha um pouco de medo disso, como eu iria fazer e tal, foi uma expectativa mais negativa e que se tornou positiva quando eu comecei a trabalhar. Eu escolhi trabalhar com crianças de 4 e 5 anos porque tem mais haver com minha realidade e tem sido tranquilo.</p>
Expectativa positiva	5	<p>Antes eu não imaginava como era o trabalho, quando entrei achei um desafio e atualmente eu espero que melhore. Eu acredito que aos poucos trabalhando bem, a gente vai conseguindo o nosso respeito, a gente vai se afirmando, vai conquistando o nosso lugar aqui dentro, eu acho que é com tempo mesmo, está para acontecer muita coisa.</p>
Expectativa positiva	6	<p>A minha perspectiva antes era a melhor possível, eu disse: não, eu vou chegar ali e vou consegui trabalhar isso, isso, e isso, ate porque a minha realidade é de EMEF, uma coisa bem diferente. Quando eu cheguei aqui no CMEI que eu vi que o negocio não era desse jeito.</p> <p>A perspectiva que eu tinha era uma, e quando eu cheguei a realidade era outra, o que me fez mudar totalmente. Hoje, eu vejo que gostei de estar trabalhando no CMEI, foi uma experiência muito boa, válida, eu achei que eu não iria me adaptar aqui, queria correr daqui logo na primeira semana, na segunda semana eu não queria ficar mais. Hoje não, até penso em estar escolhendo a cadeira aqui, e agora para os próximos anos se isso realmente acontecer a gente com mais experiência na área e conhecendo mais o local e as crianças, é tentar desenvolver sempre um trabalho melhor.</p>
Expectativa positiva	7	<p>Pra mim foi a diferença que eu senti da particular para a pública, devido a quantidade enorme de material.</p> <p>É uma rotatividade muito grande, então chora bastante mesmo, mais só no grupo 1 que eu senti essa dificuldade. No restante não, estou gostando muito. Foi o que eu falei na minha remoção, agora, eu já tenho visão pra Educação Infantil, que eu gostei de trabalhar, e minha visão ampliou mais ainda. Eu tenho interesse sim, que é</p>

		continuar na Educação infantil, eu quero melhorar e ajudar a fortalecer isso, com essa corrente, seguir junto com os outros professores que agarraram, com vontade e querem prosseguir. Vou continuar, e “se Deus quiser” vou conseguir.
Expectativa positiva	8	<p>No começo obviamente eu tinha muito medo, porque o que trabalhar? Como fazer com as crianças? Eu não tinha experiência muito grande pra trabalhar com as crianças</p> <p>[...] mais foi uma surpresa, porque eu me peguei extremamente ansiosa, pra estudar, pra entender pra me adaptar, pra fazer coisas interessantes que as crianças gostassem de fazer. Foi uma redescoberta do meu próprio trabalho porque eu estava tão desinteressada para dar aula para o ensino fundamental, era uma coisa tão maçante.</p> <p>Esse ano eu me descobri, e eu não sou uma péssima professora, eu tenho vontade de fazer, eu tenho vontade de aprender, eu tenho vontade de trabalhar.</p> <p>1. Mais esse ano eu me reencontrei no CMEI. Primeira coisa que eu disse: CMEI? Me dá o CMEI mais próximo da minha casa, que é aí que eu vou. Já peguei, já estou satisfeita queria voltar a trabalhar aqui, mais não sei.</p>
Expectativa negativa	9	<p>Como eu trabalhei 7 anos na particular a minha expectativa aqui, pra mim eu estava imaginando ser parecida, não igual. Porque a estrutura da particular é outra coisa, não é igual a municipal. Mais eu não sabia que era tão diferente.</p> <p>Então, a minha expectativa foi assim, uma expectativa muito grande quando eu cheguei aqui, e não teve muita coisa pra mim, não é que eu não queira mais, ou eu não pegue mais, igual eu peguei esse ano dois CMEIs. Eu estou com um CMEI à tarde e outro de manhã. Então por eu saber como é que a Educação Física está na Serra, para o ano que vem eu pretendo pegar um horário só, porque a expectativa não é muito boa, em relação a estrutura, material em relação a muita coisa.</p>
Expectativa	10	<p>Antes de entrar, eu tinha muito medo, eu fiquei apavorada de entrar em um mundo que eu não me via nele. Jamais passou na minha cabeça de dar aula pra Educação Infantil. Então, eu vim muito apreensiva, eu passei as férias pensando, e quando estava se aproximando o início das aulas, eu fiquei muito angustiada.</p> <p>Então eu acho que é um mundo que eu tenho que explorar mais, que não foi tão doloroso quanto eu imaginei. Doloroso foi enfrentar os profissionais dentro do CMEI. Doloroso foi fazer esses</p>

positiva		profissionais entenderem que era minha aula, naquele momento são os meus alunos, que não era os alunos somente delas, elas entenderem isso, esse espaço. Então esse ano o embate maior foi os outros profissionais de dentro do CMEI.
Expectativa positiva	11	<p>Eu pensei assim, que fosse mais fácil pra lidar com eles, né? Mais assim, realmente existe dificuldade, até quanto ao material que eu falei antes, também pensei que fosse mais material pra trabalhar, e com eles também, pensei que fosse mais fácil pra lhe dar. Que eles dispersam rapidamente são muito teimosos. Isso achei mais difícil para trabalhar, para lidar com eles.</p> <p>Pretendo continuar com a Educação Infantil. Se eu conseguir continuar na Educação Infantil, eu vou ficar, prefiro do que a EMEF.</p>
Expectativa positiva e negativa	12	<p>Eu tinha uma expectativa muito boa, porque eu trabalho com a Educação Infantil fora da escola já há 16 anos, com nataçao infantil. Então, eu sempre trabalhei com criança pequena e gosto muito. Eu tinha uma expectativa muito boa, quanto a isso eu não tive nenhum tipo de decepção, porque as crianças adoram, e eu gosto de lhe dar com essa faixa etária, foi assim uma interação muito boa, a minha expectativa foi atendida. O que deixou a desejar mesmo é que eu gostaria de ter feito muito mais por eles e o espaço e o material não colaborou.</p>

ANEXO



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANEXO A - EDITAL Nº 0233/2011
XXIII CONCURSO DE REMOÇÃO DOS PROFISSIONAIS ESTATUTÁRIOS DA
EDUCAÇÃO DA REDE DE ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DA SERRA

A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DA SERRA, ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o disposto no art. 39; § 1º e § 2º do art. 41; inciso IV, do parágrafo 1º, do art. 42; inciso I, do art. 43, do § 1º, art. 44; art. 46 e art. 47, contidos na Lei Municipal Nº 2.172/99, faz saber, através deste, os procedimentos para o XXIII Concurso de Remoção dos Profissionais Estatutários da Educação que desempenham funções de Magistério na Rede de Ensino Público Municipal da Serra.

1. O presente concurso será regido pelos prescritos no presente Edital que constituirá seu regulamento.

1.1. O profissional estatutário da educação interessado em participar do XXIII Concurso de Remoção deverá fazer sua inscrição nas Unidades de Ensino em que atua, e os que não atuam em Unidades de Ensino farão na DSRH/SEDU/Serra, de acordo com o Cronograma, **item 7 , Quadro II**, do presente Edital.

2. DA INSCRIÇÃO

2.1. A inscrição será realizada nas Unidades de Ensino em que atuam no corrente ano, no seu horário de trabalho, de acordo com o Cronograma no **item 7 , Quadro II**, do presente Edital.

2.2. O profissional da educação que não encontra-se atuando em nenhuma Unidade de Ensino deverá se inscrever na DSRH/SEDU-Serra, de acordo com o Cronograma no **item 7 , Quadro II**.

2.3. O profissional da educação que atua em mais de uma Unidade de Ensino deverá optar por uma Unidade de Ensino para fazer sua inscrição.

2.4. O profissional da educação que possui 02(dois) cargos deverá fazer duas inscrições, se desejar se remover nos dois cargos, devendo receber dois comprovantes de inscrição e cada inscrição deverá ser instruída com todos os documentos previstos neste Edital.

2.5. A inscrição deverá ser instruída com:

a) Formulário modelo próprio, fornecido pela SEDU/Serra, onde será preenchido e assinado pelo candidato ou seu procurador, que anexará à inscrição procuração registrada em cartório, não podendo conter rasura ou emenda, devendo também ser assinado pelo diretor da Unidade de Ensino ou chefe imediato. **O não preenchimento ou preenchimento incorreto da ficha de inscrição acarretará no indeferimento da mesma. A ficha de inscrição não poderá ser xerocopiada, nem cedida de uma Unidade de Ensino para outra .**

b) Cópia simples do documento de escolaridade que comprove o cargo para o qual foi efetivado, **para os profissionais nomeados antes de 1994. O referido documento deve atender à legislação pertinente em sua forma e conteúdo.**



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

c) O profissional estatutário, nomeado no cargo de Professor MaPA, na Rede de Ensino Público Municipal da Serra (**anterior ao Concurso Público/2001**), sem posto de trabalho ou com posto de trabalho na Educação Infantil ou Séries Iniciais, que pretender escolher posto de trabalho em classe de educação infantil, deverá anexar, além do exigido na alínea “b” do item 2.5, cópia simples de certificado de conclusão de curso na área de Educação Infantil com carga horária mínima de 200 horas (por certificado).

d) A declaração do tempo de serviço (modelo próprio) será fornecida pelo **DRH/SEAD, localizado à Rua Maestro Antônio Cícero, S/Nº – Centro – Serra, 1º andar do prédio da Prefeitura nova**, devendo portanto, o requerente dirigir-se ao **Protocolo do DRH/SEAD** para fazer sua solicitação com antecedência de no mínimo 03(três) dias da data prevista para inscrição no Concurso de Remoção.

e) Será considerado para contagem de ponto para classificação somente o tempo de serviço **como efetivo**, (na matrícula e cargo para o qual foi nomeado), prestado, exclusivamente, à categoria do magistério da Rede de Ensino Público Municipal da Serra **até 31/10/2011**.

f) **É de inteira responsabilidade do candidato a verificação de todos os dados contidos na declaração do Tempo de Serviço expedida pelo DRH/SEAD. A não apresentação e/ou apresentação incorreta da declaração do tempo de serviço implicará em pontuação 0 (zero).**

2.6. Todos os documentos previstos neste Edital só terão validade se forem entregues e anexados à ficha de inscrição nos dias previstos, conforme Cronograma, **item 7, Quadro II**, deste Edital. Não haverá inscrição condicional.

a) Todos os documentos entregues pelo candidato no ato da inscrição deverão ser numerados e rubricados pelo funcionário responsável por receber a documentação na Unidade de Ensino e na SEDU/Serra.

b) **A inscrição é de inteira responsabilidade do candidato, devendo o mesmo acompanhar todos os procedimentos para a efetivação de sua inscrição.**

2.7. Poderão se inscrever no XXIII Concurso de Remoção, todos os profissionais estatutários da Educação que se encontram nas situações descritas abaixo:

a) Os que têm posto de trabalho e desejam se remover;

b) Os que não têm posto de trabalho.

2.8. O profissional estatutário da educação que permanecer sem posto de trabalho, deverá comparecer na data, horário e local previstos no Cronograma **item 7, Quadro IV** para escolha de localização provisória.

a) O profissional estatutário da educação, sem posto de trabalho, que será localizado provisoriamente deverá ser classificado de acordo com o tempo de serviço prestado como **efetivo** na Rede de Ensino Público Municipal da Serra (informação contida na ALFA do DRH/SEAD) seguindo os mesmos critérios estabelecidos na íntegra do **item 4**, deste Edital.



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

b) O profissional celetista (MaPA, MaPB e MaTP – Técnico Pedagógico) deverá comparecer na data, horário e local previstos no Cronograma **item 7, Quadro IV**, para escolha de localização provisória e sua classificação (um ponto por cada ano trabalhado), obedecerá o tempo de serviço prestado, exclusivamente, à categoria do magistério da Rede de Ensino Público Municipal da Serra (informação contida na ALFA do DRH/SEAD). Para efeito de desempate da pontuação será observado o tempo de serviço, considerando meses e dias e posteriormente a idade, dando-se preferência ao de maior idade.

3. DA PONTUAÇÃO

Quadro I – Comprovação de Tempo de Serviço

Nº de Ordem	Discriminação	Ponto
1.	Comprovação de Tempo de Serviço como efetivo , (na matrícula e cargo para o qual foi nomeado) prestado, exclusivamente, à categoria do magistério da Rede de Ensino Público Municipal da Serra.	01(um) – por cada ano trabalhado

4. DA CLASSIFICAÇÃO

4.1. Para fins de classificação serão considerados:

a) A classificação será por área de conhecimento.

b) Tempo de serviço como **efetivo** (na matrícula e cargo para o qual foi nomeado) prestado, exclusivamente, à categoria do magistério da Rede de Ensino Público Municipal da Serra.

4.2. Para efeito de desempate da pontuação será observado:

a) O candidato que obtiver maior tempo de serviço como **efetivo** (na matrícula e cargo para o qual foi nomeado) prestado, exclusivamente, à categoria do magistério da Rede de Ensino Público Municipal da Serra, considerando meses e dias.

b) Idade, dando-se preferência ao de maior idade.

5. DO RECURSO

5.1. O recurso deverá ser solicitado através do Protocolo DAA/SEDU/Serra (requerimento modelo próprio), dirigido ao Presidente da Comissão do XXIII Concurso de Remoção dos Profissionais Estatutários da Rede de Ensino Público Municipal da Serra, de acordo com o cronograma, **item 7, Quadro II**.

5.2. Não serão aceitos recursos fora do prazo estabelecido.

5.3. Julgado o recurso pela Comissão nomeada será feita, se necessário, nova e definitiva classificação, contra a qual não mais caberá recurso.



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

5.4. A publicação do resultado do recurso será afixada na SEDU/DSRH, devendo o candidato comparecer no local, dia e horário marcados, conforme Cronograma, **item 7, Quadro II**, deste Edital, para ciência do recurso impetrado.

6. DA ESCOLHA

6.1. O candidato deverá apresentar no ato da escolha o comprovante de inscrição ou documento pessoal de identificação.

6.2. A escolha do posto de trabalho poderá ser feita por procurador, devendo ser entregue à comissão do concurso no ato da escolha, procuração registrada em cartório.

6.3. Será permitido ao candidato optar por desistência provisória, caso a vaga de seu interesse não esteja à sua disposição no momento de sua escolha e/ou chamada.

6.3.1 Entende-se por desistência provisória o direito de se manifestar, **verbalmente**, pela não escolha de vaga na vez de sua chamada, passando, entretanto, a ter direito de fazê-lo assim que a vaga surgida lhe convier, sendo esta **uma única vez**.

6.3.2 Havendo mais de um candidato de desistência provisória, optando por uma mesma vaga, a preferência na escolha obedecerá a ordem de classificação.

6.4. O candidato que não atender ao chamado da banca do XXIII Concurso de Remoção ou não estiver presente na hora de sua **primeira chamada**, para efeito de escolha do posto de trabalho, terá direito a **uma segunda chamada – chamada geral**, que ocorrerá logo após a convocação do último classificado em sua área de conhecimento.

6.5. O candidato que chegar após o encerramento da segunda chamada – chamada geral, do dia de sua escolha, perderá o direito de escolher o novo posto de trabalho.

6.6. O profissional estatutário da educação investido no novo posto de trabalho **deverá atender ao Calendário Escolar e horário definidos pela Unidade de Ensino** em que for localizado, assumindo o primeiro dia de atividade em 2012, no turno escolhido no Concurso de Remoção.

6.7. O posto de trabalho do profissional estatutário da educação é considerado vago de acordo com a Lei Municipal N° 2172/99, tendo perdido o direito ao posto de trabalho, o profissional que se enquadrar nos artigos 25 e 45, inciso II.

6.8. Serão considerados vagos para fins de remoção, os postos de trabalho constantes no **anexo I**, contido neste Edital.

6.9. Os anexos que se fizerem necessários, serão encaminhados às Unidades de Ensino.

6.10. A escolha dos postos de trabalho será realizada nas datas, horários e locais, conforme Cronograma **item 7, Quadro III**.



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

7. DO CRONOGRAMA

Quadro II – Discriminação

Atividades	Data	Horário	Local
Publicação do Edital e dos postos vagos e a extinguir	23/11/2011	8 às 17 horas	SEDU/Serra, Unidades de Ensino, e site: www.serra.es.gov.br
Inscrições para o XXIII Concurso de Remoção	23/11/2011 a 25/11/2011	8 às 17 horas	DSRH – SEDU/Serra e Unidades de Ensino
Período de recolhimento das inscrições	28/11/2011	8 às 17 horas	Unidades de Ensino
Homologação dos resultados	30/11/2011	17 horas	SEDU/Serra
Publicação da classificação dos candidatos e a relação dos indeferidos (via malote)	01/12/2011	8 às 17 horas	SEDU/Serra e Unidades de Ensino
Período de recurso	02/12/2011	8 às 15 horas	Protocolo DAA/SEDU/Serra
Publicação de nova classificação após recurso, se necessário.	05/12/2011	Após às 11 horas	Sedu/Serra

Quadro III – Discriminação

ESCOLHA DOS POSTOS DE TRABALHO PARA OS INSCRITOS NO XXIII CONCURSO DE REMOÇÃO

CARGO	ÁREA DE CONHECIMENTO		DATA	HORÁRIO	LOCAL
MaPB	Ciências		06/12/2011	8 horas	Centro de Formação – Pedro Valadão Perez – Av. José Rato, nº 21 – Bairro Hélio Ferraz – Serra/ES
	Língua Portuguesa			8 horas	
MaPB	Artes		06/12/2011	13:30 horas	
MaTP	Técnico Pedagógico	1º ao 80º (13:30 horas)	06/12/2011	13:30 horas	
		81º em diante (15:30 horas)		15:30 horas	
MaPA	Educação Especial – (DA – DM e DV)		07/12/2011	8:00 horas	
MaPB	Geografia		07/12/2011	8:00 horas	
MaPB	História		07/12/2011	10:30 horas	
MaPB	Inglês		07/12/2011	10:30 horas	
MaPB	Matemática		07/12/2011	13:30 horas	
MPB	Educação Física	1º ao 80º (13:30 horas)	07/12/2011	13:30 horas	
		81º em diante (15:30 horas)		15:30 horas	
MaPA	Séries Iniciais e Educação Infantil	1º ao 100º (8 horas)	11/12/2011 (Domingo)	8:00 horas	
		101º ao 200º (10:30h horas)		10:30 horas	
		201º ao 300º (13:30 horas)		13:30 horas	
		301º em diante (15:30 horas)		15:30 horas	



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Quadro IV – Discriminação

**CRONOGRAMA DE LOTAÇÃO PROVISÓRIA
(ESTATUTÁRIOS E CELETISTAS – SEM POSTOS DE TRABALHO)**

CARGO/ÁREA DE CONHECIMENTO	DATA	HORÁRIO	LOCAL
MaPB – Geografia	15/12/2011	8 horas	Centro de Formação – Pedro Valadão Perez – Av. José Rato, nº 21 – Bairro Hélio Ferraz – Serra/ES
MaPB – Língua Portuguesa	15/12/2011	8 horas	
MaPB – História (Estatutários e Celetista)	15/12/2011	10:30 horas	
MaPB – Educação Física	15/12/2011	13:30 horas	
MaPB – Matemática (Estatutários e Celetista)	15/12/2011	13:30 horas	
MaPB – Ciências	16/12/2011	8 horas	
MaTP – Técnico Pedagógico (Estatutários e Celetistas)	16/12/2011	8 horas	
MaPB – Artes (Estatutários e Celetista)	16/12/2011	13:30 horas	
MaPB - Inglês	16/12/2011	13:30 horas	
MaPA – Educação Especial – (DA – DM e DV)	18/12/2011 (Domingo)	8:00 horas	Centro de Formação – Pedro Valadão Perez – Av. José Rato, nº 21 – Bairro Hélio Ferraz – Serra/ES
MaPA – Séries Iniciais (nomeados antes de 2001 e nomeados a partir de 2001) e MaPA - Celetistas que tenham interesse em atuar nas Séries Iniciais em 2012	18/12/2011 (Domingo)	8:00 horas	
MaPA – Educação Infantil (nomeados antes de 2001 e nomeados a partir de 2001) e MaPA - Celetistas que tenham interesse em atuar na Educação Infantil em 2012	18/12/2011 (Domingo)	8:00 horas	

7.1. O Professor MaPA, estatutário, sem posto de trabalho, nomeado antes de 2001 e o Professor MaPA (Celetista), interessados em atuar na Educação Infantil no ano letivo de 2012, deverão



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

apresentar no ato da escolha da localização provisória, cópia simples do certificado de conclusão de curso na área de Educação Infantil, com carga horária mínima de 200 horas (por certificado).

8. O Professor MaPA – Séries Iniciais cedido através do convênio de Municipalização poderá participar do XXIII Concurso de Remoção (para escolha de classe de Séries Iniciais).

8.1. Será considerado para contagem de ponto para classificação, somente o tempo de serviço prestado a esta Municipalidade, após a vigência do Convênio de Municipalização, sendo 01(um) ponto por cada ano trabalhado.

8.2. A declaração do tempo de serviço do professor cedido através do Convênio de Municipalização será emitida pelo Diretor da Unidade de Ensino, em modelo próprio fornecido pela SEDU/Serra, computando-se anos, meses e dias a partir da vigência da referida Municipalização, até a data limite de 31/10/2011.

8.3. Para efeito de desempate da pontuação será observado:

a) O candidato que obtiver maior tempo de serviço prestado a esta Municipalidade a partir da vigência do Convênio de Municipalização, considerando meses e dias.

b) Idade, dando-se preferência ao de maior idade.

9. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

9.1. A Secretária de Educação do Município da Serra, amparada pelo inciso IV, § 1º, do art. 42, art. 43 e art. 44 da Lei Municipal Nº 2.172/99, estabelece:

a) Extingue à medida que se vagarem os postos de trabalho existentes no turno noturno.

b) Extingue os postos de trabalho MaPA – Séries Iniciais da EMEF. Dom Helder Pessoa Câmara.

c) Extingue os postos de trabalho dos Professores MaPB da EMEF. Flor de Cactus. Os profissionais estatutários da educação, relacionados abaixo, ocupantes desses postos de trabalho, serão transferidos a partir de janeiro de 2012, para as seguintes Unidades de Ensino:

Nome do Profissional	Mat.	Cargo/Área de Conhecimento	Unidade de Ensino com Posto de Trabalho a partir de janeiro de 2012	Turno
Jacqueline Rodrigues de Jesus	27534	MaPB – Educação Física	EMEF. Altair Siqueira Costa	Matutino
Silvia Fagundes Lapa	29213	MaPB – Inglês	EMEF. Américo Guimarães Costa	Matutino
Simone Valéria Brandão Pancine	25779	MaPB – Arte	EMEF. Abel Bezerra	Vespertino
Cosmerinda do Carmo Paixão Matos	18781	MaPB – Língua Portuguesa	EMEF. Dom José Mauro Pereira Bastos	Matutino
Mirian dos Santos Estevam	30940	MaPB – Língua Portuguesa	EMEF. Aureníria Correa Pimentel	Matutino
Maria da Penha Ros Ruy	19043	MaPB – Língua Portuguesa	EMEF. Aureníria Correa Pimentel	Vespertino
Luiz Santos Leão	29015	MaPB – Matemática	EMEF. Aureníria Correa Pimentel	Vespertino



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Flávia Maria Benetele Ferreira	29294	MaPB – Matemática	EMEF. Prof. Naly da Encarnação Miranda	Vespertino
Renato Junior Dias Emilio	26623	MaPB – História	EMEF. Feu Rosa	Vespertino
Evislei Amaro dos Santos	29114	MaPB – História	EMEF. Aureníria Correa Pimentel	Mat/Vesp.
Luciana Franco Ribeiro	19293	MaPB – Geografia	EMEF. Leonor Miguel Feu Rosa	Matutino
Silvana Cardoso Souza	28997	MaPB – Geografia	EMEF. Aureníria Correa Pimentel	Matutino
Luciano Belcavello	25963	MaPB – Ciências	EMEF. Ministro Petrônio Portella	Matutino

d) No decorrer do ano letivo, se houver redução no número de alunos/turma, o profissional estatutário da educação que permanecer com posto de trabalho no turno noturno, será remanejado de acordo com a necessidade da Secretaria de Educação, conforme a Lei Municipal N° 2.172/99.

e) No decorrer do ano letivo, se houver redução no número de alunos/turma, os profissionais estatutários da educação MaPA –

Educação Especial, detentores de postos de trabalho serão remanejados de acordo com a necessidade da Secretaria de Educação, conforme a Lei Municipal N° 2.172/99.

9.2. Os profissionais estatutários da educação que se encontram prestando serviços fora do âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Serra poderão se inscrever para o XXIII Concurso de Remoção de que trata este Edital. Entretanto, a escolha do posto de trabalho somente poderá ocorrer se o funcionário reassumir suas funções junto a esta SEDU até o dia 24/11/2011.

9.3. Os ocupantes dos cargos de que trata o presente Edital, detentores de localização oficial (posto de trabalho), que se encontram afastados desta Secretaria Municipal de Educação, à disposição de outras Prefeituras e do Governo do Estado do Espírito Santo deverão manifestar formalmente sua intenção em retornar à SEDU/Serra até a data de 24/11/2011, sob pena de não o fazendo, deixar vago o seu posto de trabalho na Rede Municipal de Ensino Público da Serra.

9.4. Os profissionais estatutários, excedentes nos seus postos de trabalho, que não se removerem através do XXIII Concurso de Remoção, serão localizados pela Secretaria de Educação, conforme a Lei Municipal n° 2.172/99.

9.5. Os profissionais estatutários da educação detentores de postos de trabalho no diurno, só poderão atuar no turno noturno em 2012, nos casos de complementação de carga horária, quando esta for considerada insuficiente no diurno, conforme CI. SEDU/DSRH Nº 009/2011.

9.6. O profissional estatutário da educação ocupante de dois cargos da carreira do magistério deverá compatibilizar horário de trabalho, de forma a garantir um intervalo, necessário a repouso e locomoção.

10. Os casos omissos serão apreciados pela Comissão do Concurso.

Serra, 21 de novembro de 2011.

IZOLINA MÁRCIA LAMAS SILVA
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Alpheu Correa Pimentel, 144, Centro – Serra – ES
Tel.: (27) 3291-4458